DOCUMENT RESUME

ED 291 639 SO 018 707

AUTHOR	Amadio, Massimo, Comp.; And Others
TITLE	Educacion y Pueblos Indigenas en Centroamerica: Un Balance Critico (Education and Indigenous People in Central America: A Critical Balance).
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	May 87
NOTE	146p.; Papers presented at a United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization subregional seminar workshop on training indigenous teachers in Central America and Panama (Guatemala, July 1985).
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Cultural Pluralism; Curriculum Development; Demography; *Developing Nations; *Educational Anthropology; *Educational Development; *Ethnic Groups; Ethnic Relations; Foreign Countries; Global Approach; *Indigenous Populations; International Education; *Multicultural Education; Nonformal Education; Poverty; Rural Education; Tribes; World Problems
IDENTIFIERS	*Central America

ABSTRACT

Global society is polarized between the modern capitalist sector and the marginal sector, which is composed of indigenous, poor, and ethnic, tribal people. The problems of education for groups in Latin America, key issues in planning to meet their needs, and strategies to resolve them, are the focus of this publication. Nine papers provide a general analysis of the quality and efficiency of current educational programs, socio-economic conditions, and political influences affecting educational planning. The goals of this United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization conference project are to assure education before 1999 for all children of school age, to offer a minimum of general education of eight to ten years, to eliminate illiteracy before the year 2000, and to upgrade the quality and efficiency of the educational systems through needed reforms. The document is divided into three parts that include: (1) some suggestive theoretical pointers and a series of critical analyses; (2) a synthesis of past education programs for indigenous people; and (3) indicators for future planning. Crucial unresolved issues discussed include assimilation, integration, bilingual education, cultural pluralism, and decolonization. Charts are included that note the locations and populations of various tribes of the indigenous people in this region. (NL)

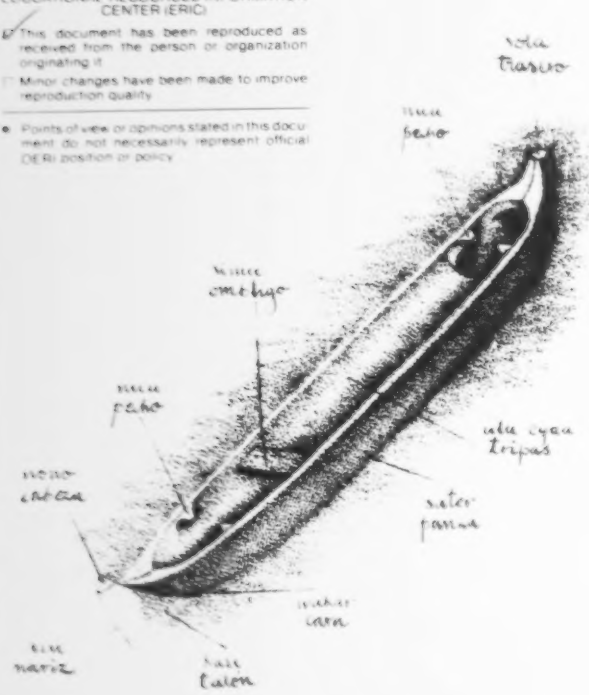
ED291639

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Juan Carlos Tedesco
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN CENTRO AMERICA

Un balance crítico

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.



S0018767

unesco
orealc

EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN CENTROAMERICA

UN BALANCE CRITICO

Compiladores

MASSIMO AMADIO - STEFANO VARESE - CESAR PICON

UNESCO SANTIAGO DE CHILE - 1987 OREALC

3

© UNESCO, OREALC 1987
Se puede reproducir y traducir
total o parcialmente el texto publicado
siempre que se indique los autores y la fuente.

Los autores son responsables
por la selección y representación
de los hechos contenidos en esta publicación
así como por las opiniones expresadas en ella,
las que no son, necesariamente, de la UNESCO
y no comprometen a esta institución.

EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN CENTRO AMERICA
Un balance crítico
Compiladores:
Massimo Amadio
Stefano Varese
César Picón

UNESCO/OREALC
Primera edición: mayo 1987
Diseño gráfico: Jorge Rojas
Ilustración de portada: Cristian Gray
tomada del libro "I Sei Lati del Mondo" Linguaggio ed Esperienza
del autor Giorgio Cardona. Bari, Laterza, 1985, p. 58.

Impresor: Salesianos. Bulnes 19, Santiago

• La edición de este libro cuenta con la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

INDICE

PRESENTACION 9

INTRODUCCION 13

I. *EL MARCO DE REFERENCIA* 17

1. **Caracterización de la educación bilingüe intercultural** (M. Amadio) 19

2. **Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe** (E. Mayer) 27

3. **El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarrollo étnico** (S. Varese, E. Gigante, P. Lewin, M.T. Pardo) 39

II. *LAS EXPERIENCIAS* 77

1. **El contexto socio-antropológico** (S. Varese, E. Gigante, P. Lewin, M.T. Pardo) 79
2. **Planteamiento sintético de algunas cuestiones críticas en torno a la educación bilingüe y bicultural promovida por las estados nacionales de América Latina** (C. Picón) 95
3. **La educación en el medio indígena: un resumen de las experiencias a nivel centroamericano** (M. Amadio) 103

III. *BALANCE Y PERSPECTIVAS* 121

1. **Diagnóstico y evaluación de las acciones educativas en el medio indígena** (S. Varese, E. Gigante, P. Lewin, M.T. Pardo) 123
2. **Prospectiva de la educación indígena en el área centroamericana** (M. Amadio) 129
3. **La población indígena y el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** (M. Amadio) 135

RECOMENDACIONES DEL SEMINARIO-TALLER SOBRE CAPACITACION DE PROMOTORES INDIGENAS EN CENTROAMERICA Y PANAMA 143

BIBLIOGRAFIA 147

LISTA DE PARTICIPANTES AL SEMINARIO-TALLER 157

PRESENTACION

Durante el mes de julio de 1985, se realizó en Guatemala el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá", actividad desarrollada conjuntamente por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), a través de su Oficina Subregional de Educación para Centroamérica y Panamá con sede en San José, Costa Rica, y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL, México), en el marco del Proyecto UNESCO/PNUD, RLA/83/012 "Apoyo a los procesos de alfabetización y educación de adultos en Centroamérica y Panamá".

Dicha actividad se efectuó en el contexto del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, adoptado por los gobiernos de los países de la región como un compromiso para realizar esfuerzos sustantivos a nivel nacional para el logro de los siguientes objetivos específicos:

— Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.

— Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.

— Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

Es oportuno recordar que el Seminario-Taller de Guatemala no representa una iniciativa aislada en el contexto del Proyecto Principal de Educación. Ya en el Seminario Técnico de Oaxaca, México, llevado a cabo en 1982 (cuyos resultados y documentos han sido publicados en los dos volúmenes *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México: UNESCO e Instituto Indigenista Interamericano, 1983), y más recientemente, en el "Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo-Culturales con Poblaciones Indígenas" (Lima, Perú, 13-19 de noviembre de 1985), los problemas educativos de los pueblos indígenas y la situación socio-política y económica en la cual éstos se inscriben, han sido ampliamente discutidos, debatidos y analizados, tanto por especialistas internacionales como por representantes de gobiernos, ministerios y organizaciones indígenas. En este sentido, se puede sin duda afirmar que la documentación presentada y las recomendaciones propuestas durante estas tres actividades desarrolladas a nivel regional en el contexto del Proyecto Principal de Educación, constituyen uno de los marcos de referencias más completos y estimulantes sobre la educación indígena en América Latina.

El Seminario-Taller de Guatemala fue convocado con el objetivo de analizar las estrategias y metodologías de capacitación de promotores indígenas en tanto personal clave en la alfabetización de estas poblaciones. Para este propósito, se examinó la situación educativa y de analfabetismo de la población indígena en la subregión centroamericana, se intercambiaron experiencias sobre la selección, capacitación y formación de promotores indígenas para programas de alfabetización, y sobre esta base se formularon algunas sugerencias a fin de resolver los problemas existentes, como parte de estrategias específicas para la atención de la población indígena analfabeta. Debido al tipo de temas tratados, esta actividad se realizó también, como fue mencionado anteriormente, en el marco del Proyecto Regional PNUD/UNESCO RLA/83/012 "Apoyo a los Procesos de Alfabetización y Educación de Adultos en Centroamérica y Panamá", cuyos objetivos y campos de acción están estrechamente vinculados el Proyecto Principal de Educación y a su Plan Regional de Acción, aprobado durante la Primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental (México, 5 al 9 de noviembre de 1984).

Como se podrá apreciar, el contenido de los documentos incluidos en este volumen no se refiere únicamente al problema del analfabetismo entre la población indígena y a las distintas estrategias para resolverlo. Este tema específico es parte de un análisis más general, conducido a nivel subregional, sobre las dinámicas y procesos en las cuales se han visto involucrados los pueblos indígenas desde la época de la Conquista, tanto en su dimensión educativa como en sus aspectos socio-económicos y políticos. De esta forma, las distintas contribuciones que aquí se presentan tienen el doble mérito de constituir uno de los primeros diagnósticos de la educación entre los indígenas a nivel centroamericano, y de proporcionar elementos de sumo interés para el debate que se está llevando a cabo actualmente a nivel regional.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

INTRODUCCION

Esta recopilación tiene su fundamento en tres instancias de tipo general: la necesidad de poder contar con informaciones actualizadas sobre la situación educativa de las poblaciones indígenas en Centroamérica; la oportunidad de confrontar los planteamientos teóricos con las actividades que se están llevando a cabo; y, la posibilidad de contribuir a un reajuste en las orientaciones seguidas hasta el momento.

Lo que ofrecemos a la crítica de científicos, educadores, responsables de la educación, indígenas y no indígenas, es el resultado de un Seminario-Taller sobre la capacitación de promotores indígenas realizado en Guatemala durante el mes de julio de 1985. En él, han confluido algunos documentos utilizados durante las sesiones de trabajo, como *La educación bilingüe intercultural y las poblaciones indígenas de Centroamérica*, de Massimo Amadio; el artículo de Enrique Mayer, *Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe*, publicado con anterioridad en la revista

América Indígena; Hacia una estrategia de formación de promotores indígenas en América Latina, elaborado por César Picón; y, *El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarrollo étnico*, escrito por Stefano Varese, Elba Gigante, Pedro Lewin y María Teresa Pardo. También, se presenta una síntesis de los documentos elaborados y presentados por las delegaciones de los seis países centroamericanos (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá), en la cual se ha intentado rescatar muchas de las sugerencias, indicaciones y reflexiones surgidas durante el Seminario.

Se ha pensado organizar esta recopilación en tres partes. En la primera, se han agrupado algunos planteamientos teóricos sugerentes y una serie de análisis críticos que representan un marco de referencia para visualizar el problema desde un punto de vista general. En la segunda, se encontrará una caracterización del contexto centroamericano y una breve síntesis de las experiencias llevadas a cabo entre poblaciones indígenas. En la tercera, se presenta un balance crítico de la situación con indicaciones acerca de las posibles perspectivas futuras. Una bibliografía de todos los textos citados y algunas sugerencias de lecturas complementarias cierran este trabajo.

No pretendemos que ésta sea una obra completa y acabada; más bien, hemos tratado de mantener su carácter de documento de trabajo destinado a difundir ideas, despertar intereses, motivar críticas y orientar decisiones. Se han propuesto muchos planteamientos y experiencias en los últimos años en el campo de la educación y desarrollo cultural de los pueblos indígenas. La clave de lectura que sugerimos es comparar unos con otros para medir la distancia que los separa y determinar la orientación que deberían tener acciones futuras.

La educación bilingüe intercultural tiene muchos propugnadores y numerosos opositores. Estos últimos, para demostrar la inviabilidad de esta modalidad educativa innovadora, generalmente utilizan argumentos de tipo económico, como el supuesto costo elevado que tienen los programas o los proyectos de educación bilingüe; de tipo práctico, como la escasa importancia que tienen las lenguas indígenas en el contexto internacional y la dificultad de poder llegar a su estandarización a corto plazo; y de tipo ideopolítico, como la necesidad de compactar la sociedad nacional y de integrar todos sus miembros alrededor de un modelo común y compartido de desarrollo.

En esta recopilación, el lector encontrará críticas puntuales a estos argumentos, sugerencias alternativas, y también enfoques constructivos que señalan varias potencialidades concretas, además de las limitaciones existentes.

Un tema de suma importancia en el debate actual es la cultura indígena visualizada como un recurso, en contraste con la tradi-

ción que ve en ella un obstáculo al desarrollo. Muchos de los planteamientos contenidos en este volumen tienen una orientación pluralista, que apunta hacia la conformación de estados multiétnicos y plurilingües como solución ideal del problema. En el marco de esta concepción de fondo, un segundo tema sugerente es la educación bilingüe considerada no sólo como medio de integración y el instrumento más efectivo para facilitar el aprendizaje del idioma oficial, sino también como catalizador del desarrollo de la lengua y de la cultura indígena. Un tercer elemento que recurre a lo largo de todo este trabajo es la evidencia de que la marginación de los grupos indígenas no es un fenómeno educativo, sino un proceso histórico-social que ha tenido repercusiones también en la esfera educativa, y por lo tanto no se puede pensar de poder resolverla sólo mediante la introducción de modalidades innovadoras en la didáctica. Otras instancias que se destacan en las contribuciones a esta obra, son la urgencia de garantizar un papel protagónico y una participación efectiva de los indígenas en las actividades tendientes a superar su condición de marginación en el contexto de la sociedad nacional, y la conveniencia de buscar otras modalidades educativas más cercanas a las características culturales de los pueblos, en alternativa al sistema formal de enseñanza.

Es nuestro deseo que esta obra constituya una contribución más al proceso de mejoramiento de una situación que, por muchos aspectos, presenta serias limitaciones y graves carencias. Hay una clara conciencia de que es preciso garantizar el desarrollo educativo y cultural de los pueblos indígenas de América Latina, y existen varios planteamientos sobre lo que sería oportuno hacer. Confiamos que se está llegando al momento del cómo hacerlo.

LOS COMPILADORES

I. EL MARCO DE REFERENCIA

1. CARACTERIZACION DE LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

MASSIMO AMADIO

Si en un contexto como el de Latinoamérica nos limitáramos a definir la educación bilingüe como "un programa educativo en el cual dos lenguas son utilizadas como medios de instrucción" (Saville and Troike, 1973:4), estaríamos proponiendo una definición técnica largamente aceptada y de evidente sentido común, lo cual posiblemente nos ayudaría muy poco en el propósito de aclarar los aspectos de un problema tan complejo como es el que enfrentan los pueblos indígenas de la región después de siglos de dominación y de intentos de modificar sus especificidades culturales, políticas, económicas y sociales para satisfacer exigencias externas casi nunca en sintonía con las dinámicas de desarrollo interno. ¿Por qué utilizar dos lenguas y —ya que una lengua es el vehículo preferencial de expresión y de comunicación de una cultura determinada—, dos culturas en el proceso educativo formal de enseñanza y aprendizaje? Como primera aproximación, podemos observar que este tipo de cuestionamiento es bastante reciente.

Durante un largo período, las autoridades educativas de los modernos estados nacionales que se formaron después de la época colonial, emprendieron la tarea de establecer un sistema educativo formal, y pensaron resolver el problema del analfabetismo entre las poblaciones indígenas a través de la difusión de un modelo homogéneo válido para todo el territorio nacional y mediante campañas de castellanización masiva. A fin de que la educación contribuyera a la integración de las etnias indígenas al desarrollo incipiente del estado-nación, se consideró que los instrumentos pedagógicos más adecuados eran el uso de la lengua oficial como único medio y objeto de instrucción, y el empleo de contenidos, métodos y materiales uniformes elaborados sobre la base de las necesidades y características de la cultura oficial.

En la perspectiva de este modelo, que podríamos definir *modelo asimilacionista*, resulta evidente que las lenguas y las culturas indígenas han representado y representan un obstáculo que debería de eliminarse, y no una potencialidad que tendría que ser aprovechada para orientar el desarrollo de las comunidades según sus necesidades e intereses. Asimismo, en el marco de esta conceptualización, la ausencia de un sistema educativo formal en gran parte de las culturas indígenas se ha interpretado como carencia de conocimientos organizados, y no como otra forma de estructurar y transmitir el conocimiento que debería ser tomada en cuenta desde un principio al introducir o al impulsar dinámicas de transformación.

Sin embargo, ya a partir de las décadas de los años '30 y '40, la oportunidad de seguir aplicando este modelo —en el cual la integración se resuelve en una desintegración de la unidad social, política y cultural de los pueblos indígenas—, empezó a ser cuestionada, sobre todo por los escasos resultados obtenidos. En vista de dar soluciones más efectivas a problemas como el incremento del número de analfabetos, el alto índice de deserción y repitencia en la escuela primaria, y la mantención de la marginación de los grupos indígenas, se empezaron a ejecutar programas educativos experimentales con la utilización de lenguas autóctonas y de contenidos pertenecientes a la cultura local.

Las nuevas experiencias, como la de la Escuela Indígena de Warisata en Bolivia en 1931 (v. Montoya, 1983) o el Proyecto Tarasco en México en 1939 (v. Ramos, 1982) para recordar algunas, proporcionaron otros criterios y contribuyeron a la revisión de las políticas educativas adoptadas hasta aquel entonces. Se vino así paulatinamente afirmando un nuevo modelo, que podríamos llamar *modelo integracionista*, en el cual, quedando invariado el fin de incorporar los grupos indígenas a la sociedad nacional y de llegar al establecimiento de la lengua oficial como único idioma de toda la población, se modificaron los medios y las técnicas empleadas para lograr una mayor eficiencia y un impacto más profundo en los programas emprendidos.

Basándose sobre el principio ampliamente reconocido de que el idioma materno es el mejor medio de enseñanza, y que se debe favorecer el aprendizaje del idioma oficial como segunda lengua, las autoridades educativas más sensibles y más avanzadas empezaron a considerar las lenguas y las culturas indígenas como un útil e indispensable instrumento de integración, y ya no como un mero obstáculo a ella.

En un principio, entonces, los programas de educación bilingüe se diseñaron como eficaces y mejores mecanismos de transición, como puentes capaces de garantizar de manera más efectiva el pasaje de la cultura indígena a la cultura nacional; mas, a pesar de representar una versión sofisticada del modelo asimilacionista, este enfoque instrumental significó la apertura de un espacio hasta aquel momento negado. En efecto, por primera vez se legitimó al ingreso de otras lenguas y de otras manifestaciones culturales a los salones de clases y a la estructura educativa que había permanecido estrictamente cerrada a cualquier rasgo proveniente del mundo indígena; se iniciaron programas de formación y capacitación para personal indígena, a fin de que pudiera asumir un papel relevante en la educación y en las dinámicas de transformación social impulsadas en comunidades o grupos étnicos de origen; se elaboraron materiales didácticos en idiomas indígenas y se empezó a introducir en ellos contenidos locales, experimentando a la vez nuevas metodologías para la enseñanza del idioma oficial y para la adquisición de las habilidades de lecto-escritura; y, finalmente, se fomentaron estudios e investigaciones con el objeto de tener mayores informaciones sobre las características específicas de las sociedades y culturas tradicionales.

Esta progresiva modificación en la política educativa y lingüística hacia los pueblos indígenas, por un lado ha consolidado el papel de la escuela como eje de agregación y organización comunitaria, agencia de desarrollo y centro de enseñanza académica; por otra parte, al transferir la responsabilidad del cambio y de la innovación a los mismos docentes y promotores indígenas, les ha asignado una multiplicidad de funciones de difícil manejo y muchas veces en contradicción con su lealtad e identidad étnica.

Regresando a nuestra pregunta anterior, sería difícil admitir que la educación bilingüe se haya venido aplicando e impulsando a raíz de una reivindicación consciente y organizada de los indígenas, o de sus preocupaciones acerca de los métodos y contenidos de la enseñanza formal. No se puede negar que hayan existido semejantes planteamientos y reivindicaciones; sin embargo, como ya han observado muchos autores, los aspectos fundamentales de este problema rebasa la esfera propiamente educativa:

> "Ante todo, debería estar claro que cuando se defiende o se ataca la utilización de la lengua materna como medio compartido de enseñanza, están en juego muchas más cosas que

> los simples rendimientos escolares. En general, están en juego intereses y problemas de integración cultural, control económico y poder político, y son estos problemas, más que el rendimiento escolar y su evaluación, los que constituyen el quid de la cuestión". (Fishman, 1984:60)

El "quid" de la cuestión es justamente el carácter conflictivo de las relaciones entre sociedad nacional y etnias indígenas, conflicto que se refleja también en el campo educativo, donde a las exigencias de integración en un sistema que mantiene las condiciones de marginalidad, se opone la exigencia de modificar las relaciones sociales existentes, en este caso por medio de las ventajas que puede traer la escolarización. Así, en la educación se manifiesta un conflicto que no es solamente lingüístico y cultural, sino también económico, social y político, dejando ver claramente las contradicciones existentes entre el modelo de desarrollo establecido e impulsado por el estado-nación y sus grupos de poder, y las necesidades e intereses de los pueblos indígenas que luchan para garantizar su sobrevivencia física y cultural en un mundo en constante transformación.

En este contexto, es siginificativo el hecho que los gobiernos nacionales hayan puesto un marcado énfasis en el sistema educativo como mecanismo y motor de la integración, y no, por ejemplo, en una reforma agraria, en una política coordinada y coherente de apoyo y fomento a la economía de las comunidades indígenas, en un esfuerzo de equilibrar la distribución desigual de los beneficios sociales entre sus ciudadanos; mientras que, por otro lado, los indígenas al tener muy pocas opciones de decisión sobre como ser parte integrante de la sociedad nacional y muy escaso acceso al ámbito político, con frecuencia ven en el sistema educativo un útil instrumento y una posibilidad concreta de modificar una situación que no les favorece, como se ha observado por ejemplo en el caso de México:

> "La escuela goza de un amplio prestigio entre los Otomíes, pero no por su carácter supuestamente bilingüe, sino como factor castellanizador que promete mayores posibilidades de ascenso social para sus egresados". (Hamel, 1984:130)

Se podría añadir, además, que no es una casualidad que el modelo asimilativo y su progresivo reajuste en un marco más eficiente con la utilización instrumental de la educación bilingüe, se hayan desarrollado en un período de profundas modificaciones y de gran expansión de la estructura económico-productiva de los modernos estados nacionales, que requería una ampliación del mercado de consumo interno y una considerable cantidad de mano de obra adicional para satisfacer las necesidades de la producción. Y, posiblemente, no es tampoco una casualidad que, al profundi-

zarse la crisis de todas las economías de la región latinoamericana, se hayan venido insertando paulatinamente en el debate ideológico elementos favorables al mantenimiento y al fomento de las lenguas y culturas indígenas, también con el intento implícito de: "refuncionalizar las formas tradicionales de producción y organización social, para contrarrestar el flujo migratorio hacia las ciudades y evitar el derrumbe del sistema de organización social en el campo". Hamel, 1984:128-9)

A partir del inicio de la década de los '70, la política general dirigida hacia las poblaciones indígenas y las soluciones adoptadas en el campo educativo, continúan siendo caracterizadas por el contraste entre fuerzas conservadoras que siguen sugiriendo y aplicando modelos tradicionales, y propuestas innovadoras derivadas de las más recientes experiencias; entre las reivindicaciones de comunidades indígenas, apoyadas por los sectores más avanzados de la investigación pedagógica y antropológica, y la resistencia de grupos sociales que ven en ellas un peligro para privilegios adquiridos y una amenaza para la unidad nacional.

Es a lo largo de estos últimos quince años que empieza a tomar consistencia un tercer modelo, que podríamos definir *modelo pluralista*, en antítesis con los dos señalados anteriormente. En el marco de esta opción, que tiende hacia la conformación de estados plurilingües y multiétnicos con respeto y dignificación de todas las manifestaciones culturales de sus pueblos, la educación deja de ser concebida como un acto asimilativo, un vehículo de progresiva enajenación y un instrumento de dominación de una cultura sobre otra, para pasar a ser un acto de comunicación, un terreno de encuentro y un instrumento de mediación entre dos culturas. De esa manera, se empieza a subrayar la dimensión bicultural o intercultural que debería tener la educación bilingüe, en el sentido de mantener vigentes los contenidos y los valores de las culturas vernáculas, dotándolas de los conocimientos e instrumentos necesarios para desenvolverse con éxito en las relaciones con la sociedad nacional. Consecuentemente, el interés no se orienta hacia la posibilidad de utilizar una determinada lengua y cultura para lograr los fines establecidos unilateralmente por otra, sino hacia la posibilidad de usar a la educación formal para satisfacer las necesidades de una cultura específica dominada por otra que se considera como oficial y válida para todos. En este sentido, se ha venido afirmando cierta preferencia por el término intercultural, más que por el de bicultural, como se puede apreciar en el caso de Venezuela:

> "No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político. El ser humano es capaz de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas

> manifestaciones culturales; pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente —es decir, sin contradicciones antagónicas— en el marco definidor de su propia autenticidad cultural (...)". (Mosonyi y Rengifo, 1983:212)

También se ha empezado a cuestionar el papel de la educación formal en el medio indígena como simple mecanismo de transmisión de conocimientos ajenos mediante un nuevo medio de comunicación, como es la escritura, subrayando la necesidad de que la educación fomente la producción de ese conocimiento y tenga en consideración las características específicas y las potencialidades de las culturas que utilizan preferentemente la comunicación oral y educan a sus miembros sin tener que recurrir a maestros, escuelas, libros y lapiceros. En este caso, no se trata de traducir los contenidos de una cultura a la lengua de otra como se hace con frecuencia, sino de garantizar a cada una la oportunidad de producir en su lengua y según sus modelos de pensamiento los conocimientos que le pertenecen, como se ha planteado recientemente en Bolivia:

> "Incorporar el alfabeto a nuestras culturas debe significar la posibilidad de que la propia población rescate valor científico y social del conocimiento tradicional, por la vía de hacer de él el contenido de su expresión y comunicación. Y esto implica hacer por una parte, de la misma cultura el contenido inicial de la educación popular y, por otra convertir al aprendizaje en un real programa de investigación popular de su propia sabiduría y ciencia (...)". (Rivera, 1985:10)

No se debe creer que estos planteamientos teóricos y estas propuestas profundamente innovadoras han logrado poner en marcha un efectivo proceso de transformación de la educación en el medio indígena, para favorecer un acercamiento de los programas educativos a las características y necesidades específicas de las poblaciones beneficiarias.

Si para el caso de México —que a partir de 1980 ha aceptado el modelo pluralista—, se ha observado que la educación bilingüe intercultural es todavía un propósito (v. Varese et al., 1983:92), y se ha detectado la existencia de graves limitaciones y carencias (véase, por ejemplo: Modiano, 1974; Chávez Bernal, 1982; Secretaría de Educación Pública de México, 1982; Hamel, 1984), a nivel de otros países las pocas evaluaciones llevadas a cabo dejan entrever problemas análogos (para el caso del Perú, véase, por ejemplo, Amadio, 1984), o las condiciones existentes hacen pensar que mucho falta por hacer para que los propósitos se traduzcan en hechos.

En los últimos años se han registrado progresos, pero no parece que se ha llegado a soluciones plenamente satisfactorias.

Por ejemplo, muchos países han empezado a ejecutar programas de alfabetización en el idioma materno para población indígena monolingüe. Sin embargo, en gran parte de estos programas el objetivo principal es la enseñanza de la lectura, de la escritura y de las operaciones aritméticas fundamentales; consecuentemente, se tiende a privilegiar la esfera de la comunicación escrita, dejando de lado el hecho muy evidente de que un idioma se habla antes de escribirse, y que para la población indígena es necesario hablar el idioma oficial, aparte de leerlo y escribirlo. Además, en muchos casos se confunde el aprendizaje del segundo idioma con la adquisición de las habilidades de la lecto-escritura y se busca la castellanización mediante la alfabetización, olvidando que se trata de dos procesos distintos.

Con frecuencia es posible encontrar la misma contradicción en los programas de educación bilingüe para niños: se logra poder contar, aunque no siempre, con material didáctico para aprender a leer y escribir en el idioma materno, mas no con un método adecuado y personal capacitado para la enseñanza del español como segunda lengua, y para enseñar, antes que todo, a hablarlo (para el caso de México, véase Bravo, 1977). En general, estos desequilibrios, o esta falta de un adecuado proceso de planeamiento de todo el sistema o del programa, repercuten muy negativamente en la educación y en las dinámicas sociales vinculadas a ella.

Finalmente, valdría la pena recordar que para los pueblos indígenas el no saber leer y escribir, o el no hablar el idioma oficial, forman parte de una situación que contempla otras necesidades apremiantes (salud, tierra, etc.) y hasta que predominen las soluciones sectorializadas se tendrá, en el mejor de los casos, el resultado de atenuar los efectos sin eliminar las causas de un proceso general de marginación (en la esfera educativa, socioeconómica y política).

La misma observación puede valer para los sistemas o programas de educación bilingüe: al favorecer o al reconocer el uso de un idioma indígena en la educación formal, estamos estableciendo una condición necesaria, pero no suficiente, para el mantenimiento y el desarrollo de la cultura a ello asociada. Puede servir a muy poco impulsar el empleo de una lengua indígena, si los procesos dinámicos del contexto socieconómico y político están socavando rápidamente la vigencia de los valores y de los contenidos simbólicos de su cultura, si las bases de la organización social siguen derrumbándose (al respecto, ver también Fishman, 1984).

2. LOS ALCANCES DE UNA POLITICA DE EDUCACION BICULTURAL Y BILINGÜE*

ENRIQUE MAYER

INTRODUCCION

En el contexto de esta reunión, en la que están presentes expertos en materia educativa y lingüística, hay mucho que tratar y una diversidad de puntos que requieren urgentemente ser acordados e implementados. Pero, quizás un poco por la deformación profesional de la que todos sufrimos, y por la crítica situación educacional que enfrentamos, tendemos a veces a perdernos en detalles metodológicos, en estrategias a corto plazo, o en discusiones y polémicas teóricas derivadas de diversos enfoques para resolver problemas de los que todos estamos de acuerdo. Estas discusiones son importantes y han de ocuparnos por el resto de la semana de trabajo.

(*) Tomado de *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano Vol. XLII, Nº 2, México, 1982. pp. 269-280.

Sin embargo, es necesario al inicio del certamen hacer una pausa para establecer cuáles son los fines y las metas que perseguimos a largo plazo. Proponemos —si la programación lo permite— que se dedique un poco de tiempo a debatir estos puntos. Y como contribución a este debate, el Instituto Indigenista Interamericano aporta aquellos puntos de vista, que desde su perspectiva y función, considera como importantes a ser tomadas en cuenta. Se trata, en síntesis, de apoyar que en un futuro no muy lejano exista un verdadero *diálogo intercultural* entre nuestras diversas etnias y nacionalidades en lugar de la situación actual de dominación y dependencia y de agresión y sumisión.

EDUCACION BICULTURAL Y BILINGÜE

No cabe duda que en Latinoamérica hemos colocado en la educación una esperanza para un futuro mejor, tanto a nivel individual, expresado en términos de la innegable valoración positiva que le otorgamos a la educación, como a nivel nacional. Sin embargo, los resultados son todavía muy pobres y poco satisfactorios y más aún, tienden a perpetuar diferencias y desigualdades.

Para 1979, UNICEF precisaba que:

1) La educación primaria rural permanece relativamente estancada. Es evidente que la distancia entre los promedios de escolaridad de años rurales y urbanos tienden a agrandarse.

2) Un crecimiento educativo en el medio urbano congruente con la mayor complejidad de la vida en ese ambiente y debido a las autoridades, incrementan la oferta educativa con mayor facilidad.

3) Sintomático de la diferencia es que en las décadas 60 y 70 se incrementa mayormente la educación media y superior.

4) Falta de homogeneidad. Hay países en los que la categoría de analfabetos y semianalfabetos comprende a más de un cuarto de la población y simultáneamente las personas con niveles de educación media avanzada o superior alcanzan porcentajes similares. El desbalance de esta situación en términos de equilibrio social es muy notorio.

5) Los cambios cuantitativos no fueron acompañados de una modificación sustancial de los currículos en términos de metodologías y contenidos para transmitir cultura a grandes masas de población.

6) Los problemas que provienen de un único modelo de enseñanza básica para el conjunto de regiones de un país y para la totalidad de los grupos sociales (que respondían a una concepción teórica de integrar a la sociedad vía la educación) resulta que en

la práctica produce resultados que distan de los objetivos propuestos, pues con ella se descalifican a los grupos marginados quienes no se encuentran en condiciones de absorber los modelos educativos formales. Problema que se manifiesta como particularmente serio cuando se considera a la población indígena porque la idea de homogeneidad ha llevado a descalificar, de hecho, la diferenciación cultural existente entre estos grupos y el resto de la sociedad.

Y respecto a este problema especial se concluye:

> *En regiones de fuerte composición poblacional indígena, se sigue educando exclusivamente en lengua oficial, cuando es notorio que los niños ingresan con características monolingües o bilingües incipientes. Esto hace muy difícil el proceso educativo de hecho, pues la mayor parte del tiempo escolar se dedica en las peores condiciones —por no consideración del bilingüismo y por falta de intencionalidad— al aprendizaje de la lengua. Lograr el aprendizaje de la lengua en sí, sólo sería posible si los programas de castellanización formaran parte de una educación bilingüe que permitiera el traspaso de la lengua original a la lengua oficial.*

A este resumen de resúmenes de la situación educativa en Latinoamérica debe agregarse también la dimensión social y política. La masificación misma de la educación implica la incorporación directa de grandes segmentos de las poblaciones a la vida cívica de nuestras sociedades, y su ingreso en el escenario político. Se trata de grupos cada vez más capaces de plantear demandas al sistema y al Estado y presionar por su consecución en formas cada vez más contundentes.

De estos grandes procesos sociales, no están excluidos los grupos indígenas. Al cumplirse 40 años de Indigenismo, Oscar Arze Quintanilla, Director del Instituto Indigenista Interamericano enfatiza que la gran diferencia entre los planteamientos y proyectos indigenistas de esa época y la de hoy está en *"...la irrupción de las poblaciones indígenas en el espacio político de nuestra América, que constituye un hecho innegable. De sus inquietudes, necesidades y problemas ya no se sabe sólo por testimonios escritos o por investigaciones expresas y documentales, sino mediante su voz y presencia directa en el escenario de nuestro diario vivir"*.

De la importancia que los grupos indígenas conceden a la educación hay muchos testimonios, desde la construcción de escuelas por esfuerzo propio, pasando por los miles de miles de reclamos locales para lograr el adecuado funcionamiento de sus centros educativos, hasta esfuerzos autónomos de proveerse ellos mismos el tipo de educación que consideran necesaria.

El reclamo no sólo se hace en el sentido cuantitativo: *"Queremos escuelas"*, sino que cada vez con mayor claridad se empieza a

cuestionar el contenido de esa educación, y los fines que ésta persigue. En todas estas manifestaciones resalta claramente el reclamo de la reivindicación de sus culturas y de sus idiomas. Se denuncia el *"esfuerzo sistemático de destrucción de nuestras culturas"* (Manifiesto de Tiahuanaku, Bolivia); se reclama que *"el contenido normativo de la enseñanza y la educación tenderá al fortalecimiento de la ética y tradiciones positivas de las comunidades"* (II Congreso de Pueblos Indígenas de México); los profesores de la Alianza de Profesionales e Intelectuales Bilingües de México proponen ya una *"educación bilingüe y bicultural, instrumentada por nosotros mismos en donde de igual manera que se estudia la estructura de la lengua española se estudiará la de la lengua indígena... en donde se estudie en primer término la cultura propia y después los valores universales de otras culturas"*; y también se reconoce que este esfuerzo no sirve de mucho si no va acompañado de la imprescindible tarea de *"realizar un esfuerzo de ilustración dirigido al resto de la sociedad nacional de cada país, para que ésta comprenda que las culturas indígenas no atentan contra la cultura nacional, sino que forman parte de ella, y que sumadas a otras fuentes, nutren y definen los rasgos sobresalientes que dan especificidad a nuestros países ante el mundo"* (Declaración de Panamá).

Tenemos así en este Seminario una situación en la que confluyen, por un lado, las propuestas provenientes del diagnóstico de la situación educativa, si se puede utilizar la frase, *"desde arriba"* y planteadas desde un punto de vista técnico, como también las demandas *"desde abajo"*, que articulan el sentir y las perspectivas con las que los grupos indígenas se imaginan la nueva integración social en la que ellos quisieran vivir y convivir con los demás sectores de la sociedad. El Instituto piensa que la tarea principal de esta reunión sería la de conjugar ambas tendencias y lograr que las sugerencias y propuestas que emanen sean técnicamente factibles; reflejen e incorporen adecuadamente las claras demandas de los grupos idígenas; comprometan a los estados nacionales a que asignen los recursos necesarios para lograr los objetivos planteados y que no ocurra con este gran proyecto como lo que ha sucedido tantas veces —y como la apunta UNICEF— que *las innovaciones muy frecuentemente no han tenido condiciones para pasar de la etapa experimental a la de difusión... y a que proyectos pilotos (con apoyo internacional) están condenados a nacer, vivir y tal vez morir con carácter de experimentales.* Traducir demandas políticas y buenas ideas en proyectos factibles y lograr su aceptación social y estatal, así como su adecuada implementación, no es tarea fácil y deberá servir como punto de referencia constante durante todo este coloquio.

¿POR QUE UNA EDUCACION BICULTURAL?

Ante todo, quizás convendría aclarar que el término es un poco inadecuado y deriva de la perspectiva de lo que se le debe dar al educando individual: una educación bicultural (la suya y la otra), pero desde la perspectiva nacional lo que se plantea es una *educación pluricultural*, las diversas culturas que se encuentran integrando a la nación (incluida la del educando) y también las otras culturas del mundo, pasadas y presentes.

Este es el primer punto, y es importante aunque de ninguna manera en él se agote la temática. Se debe inculcar a nivel de la conciencia nacional y de cada ciudadano el reconocimiento del derecho que cada cultura del mundo —como patrimonio de la humanidad— tiene a existir, a coexistir pacíficamente con otras, y a desarrollarse y desenvolverse en los caminos que la voluntad de sus integrantes, portadores, creadores y transmisores crean conveniente. Y esto, como veremos más adelante, no sólo debe quedarse en el nivel declarativo. Las culturas no existen en el vacío, sino que sus portadores son gente y es necesario —si se quiere ser consecuente con esta declaración— asegurar a los grupos sociales los medios materiales y espirituales de su supervivencia, reproducción y desarrollo. Lograr esto, rebasa las tareas educativas, pero de ninguna manera las excluyen.

Pero no sólo se trata de enseñar *sobre* las culturas en nuestras escuelas, sino —y allí el término bicultural sí tiene vigencia— de enseñar en las diferentes culturas en las que el educando tendrá que desenvolverse. El proceso educativo —formal o no— es uno de los mecanismos mediante el cual las culturas persisten y evolucionan, ya que fundamentalmente es el proceso de transmisión de conocimientos de una generación a otra, y por lo tanto el aspecto cultural está ya de hecho implícito en todo proceso educativo. En términos concretos para esta reunión se plantean acciones que analicen cómo se puede *descomponer* del contenido pedagógico la unidireccionalidad hispanizante, occidentalizante que tiene. Y no sólo se trataría —en forma paliativa— de agregar un componente indígena o un curso de antropología, sino más bien de cómo podría lograrse que el elemento bicultural realmente esté subyacente en todo lo que se enseñe.

Las culturas confieren también un importante elemento de identidad a sus integrantes, y de allí nacen las etnias, grupos sociales con continuidad histórica y culturalmente diferenciados. La identidad es un elemento importante de la conformación de nuestras personalidades y de nuestra humanidad. En los proyectos educativos de nuestras nacientes repúblicas en el siglo pasado, esta consideración fue muy importante, la de crear conciencia nacional y un sentido —más allá pero incluido en él— de todo aquello que connota en el término de *patria*. Se trataba de sustituir el senti-

miento y lealtad primordial de la etnia o casta por el más amplio del de la nación. La educación y el nacionalismo van mano a mano, y en imitación a ideologías vigentes de esa época, se pensó que sólo en base a una identidad uniforme, a una homogeneización cultural —por construirse— podrían erigirse verdaderas sociedades nacionales. Es allí donde nace la teoría del mestizaje como proyecto nacional y como ideología. Ideología que proclamaba fusionar lo mejor de ambas tradiciones históricas.

Sin embargo, la ruptura de la dominación española no fue total, y los sistemas sociales instaurados en épocas republicanas continuaron con el esquema básico de la organización social colonial, y de allí que se generan procesos contraproducentes al proyecto nacional. Lo que debería ser la fusión de una nueva cultura y un nuevo personaje terminó por crear nuevas barreras discriminatorias entre ladinos e indígenas (entre los cuales —es importante recalcar— las diferencias culturales no son tan grandes como a veces se pretende) y en la práctica, mestizaje también significó un proceso aculturativo forzado y unidireccional, cuyas fuentes de inspiración fueron en última instancia todavía las nuevas y progresivas repúblicas francesas, inglesas y alemanas. El proyecto nacional de unificación bajo la bandera del mestizaje puede calificarse como fallido, y es necesario buscar y crear otros mecanismos de integración nacional.

La ideología del mestizaje que es el hilo conductor de todo el esfuerzo educativo —baste estudiar el contenido de cualquier texto escolar— es profundamente desmovilizadora para los grupos étnicos, porque tiende a ofrecer una situación aparente a los grupos dominados, porque al invitar al individuo a incorporarse al grupo dominante, asume éste desde sus más profundas entrañas el desprecio por lo suyo propio y se aferra desesperadamente a todo lo que caracteriza a *ellos*. La experiencia ha demostrado, sin embargo, que esta incorporación es simplemente parcial, y se tienden a recrear las barreras discriminatorias. Autodesprecio y discriminación son los subproductos de las ideologías del mestizaje. A nivel ideológico la educación en nuestros países debe tender a sustituir la prédica del mestizaje por la de la voluntad nacional de constituirse en sociedades plurales, social y culturalmente diversas, en las que el derecho a la diversidad es reconocido como componente fundamental de la igualdad. Unidad no tiene por qué implicar homogeneidad.

La conciencia étnica en la que se basaría este pluralismo es profunda. Es el elemento de lealtad primordial que no desaparece nunca, a pesar de los intentos de erradicarlos y sustituirlos por otros sentimientos. Tarde o temprano el sentimiento de pertenencia a un grupo se sobrepone a la adhesión de una u otra ideología. Construir nuestras sociedades nacionales sobre las profundas raíces de nuestras etnias es una estrategia sensata. Combatirlas —median-

te la aculturación forzada— sólo genera una mayor resistencia, un cierre hacia lo exterior más hermético perpetuando así las regiones de refugio y los problemas de estancamiento social y cultural que allí se generan.

Por último, una importante consideración más. Nuestro proceso educativo, tal como se da hoy, es más un proceso deseducativo, en el sentido que mucha energía se expende en hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales en lugar de inculcar la nueva cultura occidental, que debido a la manifestación sin una adecuada adaptación metodológica tiende a no lograr la asimilación de los contenidos educativos, produciendo así un fenómeno de persona —quizás nuevo en la historia de la humanidad— que es ignorante de todos los conocimientos elementales de *ambas* culturas. Un fundamento importante de la educación bicultural, es por lo tanto el rescate, y posteriormente la evolución y desarrollo de los conocimientos prácticos éticos y científicos que se encuentran encapsulados en cada una de nuestras diversas culturas.

¿POR QUE EDUCACION BILINGÜE?

Los grupos indígenas, por el hecho de hablar idiomas nativos muy diferentes entre sí y de difícil aprendizaje para los monolingües en castellano, están separados de la cultura nacional. El lenguaje es el vehículo de comunicación interna y solidaria de los indígenas, es el repositorio de las tradiciones y conocimientos, y el código que canaliza los cánones de su potencialidad creativa, poética y estética dentro de su propio marco estructural y cultural. Si bien es posible traducir, muy inadecuadamente por cierto, el producto final de una cultura (un mito, o un cuento) de una lengua a otra, es imposible alentar la creatividad y continuidad de la producción cultural sin pasar obligadamente por el lenguaje que utilizan. El lenguaje nativo es fundamental para poder preservar los rasgos culturales de un grupo social y esos rasgos son a su vez utilizados por otros grupos para diferenciarse y para discriminar.

Dadas las tendencias de castellanizar a ultranza que es política de nuestros países (salvo uno que otro experimento aislado) y la situación de dominación que ejercen las lenguas nacionales, resulta que la ignorancia del idioma nacional, y por ende el analfabetismo que lo acompaña, constituyen —tal como está estructurada la situación actual— una severa desventaja para el monolingüe nativo.

Se debe tener en cuenta que no es totalmente cierto que con la castellanización de la población indígena vayan a desaparecer las barreras de la integración. Si bien es condición necesaria, no es suficiente. La integración depende fundamentalmente de la forma como está articulado el grupo indígena al sistema económico y social

de la nación. Aun castellanizadas, las personas pueden seguir siendo campesinos e indígenas marginados.

La pérdida de su identidad cultural, que necesariamente conlleva la pérdida del idioma nativo, tiene una serie de consecuencias negativas para los miembros de las culturas indígenas, entre las cuales resaltan:

1) La pérdida de una serie de conocimientos concretos y prácticos que, depositados en conceptos en los idiomas nativos, son el resultado de muchos años de experiencia y de experimentación.

2) La adquisición de la noción por parte del indígena, de que todo lo aprendido en casa es malo.

3) La desorientación psíquica del educando al destruírsele los soportes de una personalidad integrada y coherente, pues en el proceso de aculturación el individuo afectado rechaza su cultura ancestral al mismo tiempo que es rechazado como un indígena *"revestido"*, por la culura dominane.

4) La ciega aceptación de todo lo exterior como bueno, que erosiona la capacidad crítica y produce fáciles víctimas del consumismo desenfrenado.

5) La imposibilidad, si las tendencias continúan, de que realmente se forje una síntesis coherente de las diversas corrientes culturales que fluyen en el continente, porque uno de los principales ingredientes —la contribución indígena— es ignorada.

6) Continuación de la situación de las culturas indígenas oprimidas como estancadas y moribundas, pero que no van a morir, pues si resistieron 400 años, están aquí para quedarse algunos siglos más.

El rescate de los idiomas nativos no es un proyecto de rescate de algo vacío e intelectual (como en el caso del latín o el griego clásico) sino parte de un proyecto de devolver dignidad y autoorgullo a una porción sustancial de la población de nuestro continente.

Hay sin embargo, algunos puntos que merecen mayor aclaración. El primero es similar al que ya dimos párrafos arriba. No sólo se trata de la enseñanza de los idiomas nativos sino en los idiomas nativos. No se trata sólo de asegurar la supervivencia de estas lenguas, sino de integrarlas al marco de las lenguas modernas, de ampliar su ámbito de comunicación y de ingresar a los medios masivos de comunicación.

En concreto, el proyecto es crear las condiciones necesarias para que las lenguas indígenas, hoy sólo habladas, adquieran también el componente escrito, que implica no sólo alfabetos, sino imprentas, libros, mercado de libros, población alfabeta lectora y consumidora de los productos literarios, poetas, cuentistas, escritores y periodistas, en suma intelectuales que utilizan como canal

de comunicación las lenguas indígenas, así como también su fuente de inspiración. Es curioso que en estas décadas cuando nos hemos dedicado a modernizar todo, la agricultura, la medicina, la higiene, los sistemas de transporte y comunicación, recién se nos esté ocurriendo —tan tardíamente— modernizar las lenguas y dotarlas de todos los soportes que la industria y los medios de comunicación moderna utilizan para comunicarse.

Tenemos la tendencia de olvidar que en la gran mayoría de los casos, las culturas precolombinas fueron sociedades estratificadas que sostenían un gran aparato intelectual y pensante, que ha sido destruido y cortado con la Colonia. Debemos volver a crear las condiciones en las que surjan nuevamente las causas de la creación y producción intelectual de estas culturas. ¿Por qué no hay autores indígenas que participen y creen su propio auge literario en el Continente? Esa debe ser la meta final hacia donde apunta la educación bicultural/bilingüe y los pasos concretos para llegar hasta allí deben todos estar encaminados a lograr —poco a poco— este objetivo.

Si ésa es la prespectiva y la meta que nos proponemos, entonces lo que hay que hacer es mucho y muy variado, pero todas las acciones tenderán a canalizar los esfuerzos en una misma dirección y coherentes entre sí, tendiendo a reducir el debate entre diversas metodologías a una polémica sobre las ventajas o desventajas relativas a cada método, y no a una polémica política sobre los fines mismos de la educación bilingüe o bicultural.

Y si hay acuerdo sobre los alcances de este objetivo —que si lo es para el Plan Quinquenal de Acción Indigenista Interamericana— que tan sólo tiene dos objetivos generales:

I Elevar el nivel de vida de los indígenas a través de una mayor participación en los procesos y beneficios del desarrollo nacional.

II Superar la discriminación que margina a los indígenas y defender su patrimonio cultural como parte de la cultura nacional; entonces, la estrategia a seguir está bastante clara.

En primer lugar, es obvio que la tarea de establecer y llevar a cabo una política de educación bilingüe y bicultural tiene que venir desde adentro, es decir, de los grupos indígenas mismos. Por lo tanto la característica de esta educación será autogestionaria y basada en la ayuda mutua y no puede venir de afuera.

La primera tarea será entonces de crear las causas en las cuales es factible que surjan las condiciones para el desarrollo de esta educación. Al discurso ideológico que posibilite esta nueva política deberá acompañar un compromiso de apoyo institucional y financiero sustancial y comprometido. Los costos de implementar estas políticas serán altísimos, cosa que no debe asustarnos ni ser

soslayada. Al Estado no sólo le corresponde permitir la existencia de esta educación sino de apoyarla decididamente, ya que indudablemente implementarla implica chocar con múltiples intereses creados e institucionalizados. También le corresponde el papel de legitimizador de esta educación nueva, que implica no sólo legislación favorable, sino también una importante y sustantiva modificación de sus estructuras administrativas. Propiciar el auge de esa diversidad cultural desde un sistema centralizado y situado en las capitales de las repúblicas, resulta ser casi incompatible entre sí.

A nivel sociológico la tarea es aún más compleja. La apertura que implicaría un cambio tan fundamental deberá permearse y filtrarse a todos los niveles sociales y ha de encontrar fuerte resistencia para socavar las bases del poder local que permite la marginación y explotación de los grupos indígenas. Las múltiples posibilidades que esto implica deben filtrarse también al interior de las sociedades indígenas, para propiciar la imaginación y las potencialidades —hasta hoy latentes— de los intelectuales indígenas a que el nuevo camino a seguir no es recluirse ni valerse de los mecanismos de defensa tradicionales de resistencia pasiva y ensimismación, sino de apropiarse de los instrumentos tecnológicos y mecanismos sociales de los grupos dominantes para forjar su propia expresión colectiva dirigida tanto hacia el interior del grupo como también a los otros. A nivel cultural implica incentivar todo un esfuerzo a la creatividad. Al cambiar de medio, el mensaje también cambia, el mito debe convertirse en cuento, la anécdota y fábula en novela, la experiencia en poesía, y el folclor en música. Hay que persuadir al viejo que cuenta historias a que tome los instrumentos modernos del lenguaje (grabadora, lápiz, papel, máquina de escribir, mimeógrafo) y experimente con ellos hasta lograr expresarse eficazmente con estos nuevos medios de comunicación. Colaborar en despertar la potencialidad creativa de toda una cultura debe ser una tarea muy grata, pero ardua al principio.

A nosotros, los expertos nos corresponde colaborar en la tarea de apertura y posibilitación, de romper barreras y de destruir viejos mitos y posiciones erradas, de luchar por la dotación adecuada de recursos, y de ayudar en la transferencia tecnológica implícita en la tarea de la modernización de las lenguas indígenas y su adaptación a los medios de comunicación masiva. En ella, será conveniente pensar en una estrategia de ataque simultáneo en varios frentes. *Se debe alfabetizar a los niños en ambos idiomas,* se debe preparar material didáctico bicultural (diferenciado para cada uno de las culturas), se tiene que reestructurar el armazón administrativo de los sistemas educativos, hay que incentivar y promover la producción de material cultural al interior de las culturas indígenas y darles también el debido apoyo y difusión nacional e internacional. Los Institutos Nacionales de Cultura, deberán convertirse en traductores simultáneos interculturales, haciendo accesible a cada

etnia lo mejor de la producción de las otras. A nivel nacional hay que proyectar la imagen del pluralismo y del respeto mutuo. En fin, un tema que pareciera tan especializado y secundario, si es pensado hasta sus más profundas consecuencias implica toda una transformación social, que es, después de todo, lo que al final de cuentas estamos persiguiendo los aquí presentes.

CONCLUSIONES

Ya que hemos cuestionado todo en las páginas anteriores, convendría a manera de conclusión, plantear que la educación como proyecto y como práctica debe desarrollar el potencial humano presente en cada uno de nosotros. Con demasiada frecuencia este objetivo ha sido desviado hacia metas secundarias y desvinculadas de la meta básica. Alfabetizar es una buena meta si la persona alfabeta tiene algo que leer. Si a la educación bicultural y bilingüe que proponen ahora muchos organismos nacionales e internacionales, no se suma también la producción de materiales culturales, entonces el esfuerzo será en vano. La tarea de producir esos contenidos corresponde, por definición, a los miembros de cada cultura y al producirlos y comunicarlos al interior de su grupo social, encontrarán que transitan por uno de los caminos de su propia liberación.

3. EL PROMOTOR INDIGENA EN EL PROCESO DE AUTOAFIRMACION Y DESARROLLO ETNICO

STEFANO VARESE
ELBA GIGANTE
PEDRO LEWIN
MARIA T. PARDO

3.1. LA CULTURA COMO RECURSO

A todo lo largo de Latinoamérica, en los países con presencia indígena relevante, la discusión nacional sobre el desarrollo de las áreas rurales ha girado sobre la cuestión de la asimilación, incorporación o integración del indígena al proyecto de modernización del país. El sustento implícito o explícito de estos debates, y de sus prácticas políticas, ha sido fundamentalmente una concepción neo-liberal economicista de los procesos sociales en la cual la dimensión económica ha sido privilegiada frente a los otros factores, especialmente los culturales y políticos. De manera esquemática, esta concepción del desarrollo y de la formación nacional concibe a la sociedad global como polarizada entre un sector moderno capitalista (industria, comercio, agricultura de capital, sectores de servicios, etc.) y un sector "obsoleto y atrasado" conformado por campesinos indígenas y etnias pre-campesinas (tribales, según algunas termi-

nologías), (cf. Varese y Rodríguez, 1983: 118-123, passim). Este sector atrasado, se afirma, deberá alcanzar al moderno, para su propio beneficio y el de la sociedad nacional, a través de medidas de aceleración externa (infusiones de capital, tecnología, educación, capacitación para un cierto tipo de producción y consumo) que a la postre apuntan a la completa substitución de la organización productiva, político-social y cultural de la etnia por diferentes variaciones de un único modelo organizativo: el capitalismo periférico que tiende a transformar al campesinado en fuerza de trabajo "liberada" a las leyes del mercado y progresivamente desvinculado de sus propios medios de producción, sustento y reproducción. El resultado extremo de esta cadena es la "descampesinización", la pérdida de autonomía cultural, el deterioro de la capacidad de autosustento así como de la habilidad colectiva e individual para utilizar los elementos seculares de la propia cultura en la estrategia adaptativa.

Como en todo proceso de dominación político-económica, esta concepción y práctica del desarrollo y de la integración necesita paralelamente ejercer una hegemonía cultural sobre las etnias indígenas, de tal manera que a través de mecanismos directos (educación y capacitación) o indirectos (medios de comunicación, discriminación étnica, ejercicio jurídico y administrativo) intenta internalizar en la conciencia individual y colectiva indígena el autodesprecio y la inseguridad frente a las propias formas culturales y lingüísticas.

Dentro de esta perspectiva, las etnias indígenas se definen por dos conjuntos de sistemas:

a) *Un sistema de carencias*: todo aquello que le falta a las sociedades indígenas en términos tecnológicos, de indicadores urbanos y modernos de bienestar y consumo, de aspiraciones a estilos de vida de sectores ciudadanos medios, etc., es lo que define al indígena. Se es indio porque se es pobre, carente. De acuerdo a esta lógica, las configuraciones étnicas dejarían de existir en la medida en que el "desarrollo" alcance a estas poblaciones.

b) *Un sistema de remanentes culturales obsoletos*. Los elementos culturales indígenas son rezagos, residuos de estructuras sociales y modos culturales precolombinos y coloniales. Lo indígena, y cada especificidad étnica, es definido así por una especie de desincronización histórica, de incapacidad y/o deficultad de adoptar los elementos de la cultura moderna y adaptarse a ellos.

Carencias y residuos son considerados, por lo tanto, como obstáculos que se oponen a la integración de los pueblos indígenas, es decir a su desarrollo y a su consecuente desaparición como entidades sociales y culturales específicas y distintivas (Varese et al., 1983:119). Esta concepción, finalmente, presume que la cultura de una etnia indígena es inviable y que no constituye en sí un sistema de elementos aprovechables para el desarrollo, sino un obstáculo que tiene que ser eliminado.

En oposición a este planteamiento se levantan pruebas históricas y antropológicas contundentes que fundamentan el principio opuesto, es decir que la cultura de un pueblo indígena, por sometida y alterada que esté, puede constituirse en el eje movilizador de una voluntad de autoafirmación y en el componente más importante de un proyecto de desarrollo asumido y gestionado como propio (Varese, 1983:35). El conjunto orgánico de elementos que constituyen la cultura de un pueblo indígena, su especificidad étnica, son, bajo esta perspectiva, el patrimonio más importante con el que cuenta la colectividad y pueden ser movilizados para generar, articular y operar un proyecto de desarrollo integral. Es en este sentido que hay que conceptualizar a la cultura de un pueblo indígena como un recurso aprovechable en todo programa de desarrollo social. Naturalmente, la cultura entendida como recurso, es una concepción de un nivel propositivo y general que implica varios pasos y tareas específicas de reflexión y revisión crítica por parte de la dirigencia intelectual indígena y de sectores activos de la población étnica para determinar las estrategias de su utilización, así como para fijar los criterios de elección y jerarquización de uno u otro de los elementos que intervienen. Una de las decisiones etno-políticas más complejas y comprometedoras de una colectividad, es elegir qué es lo que se descarta y qué lo que se conserva de la propia tradición y patrimonio cultural. Porque aquello que se decide excluir, muchas veces puede resultar que tenga un valor simbólico y afectivo fundamental para el pueblo, más allá de toda racionalidad.

Finalmente, todo el proceso de reflexión colectiva y de selección consciente de los aspectos de la propia cultura que pueden ser movilizados y desarrollados constituye, en sí, el núcleo fundante del proyecto social y, al mismo tiempo, el ámbito de la capacitación y la prefiguración y formulación de la reconstrucción intencional del propio mundo social. En estas tareas de capacitación, todos los aspectos de la propia cultura —desde la historia hasta la lengua, desde las tecnologías hasta la propia estética—, son repensados en función de la continuidad y del cambio; de la vinculación entre el pasado y el presente que se quieren superar y el nuevo futuro que se aspira y necesita construir precisamente a partir de las propias raíces históricas, incluso de las que es necesario cortar. Este complejo esfuerzo de edificación (y de destrucción o superación) ha sido definido por la misma intelectualidad indígena como la "culminación del proceso de colonización" (II Declaración de Barbados, 1977), es decir como el esfuerzo para poner punto final a la etapa histórica del colonialismo y entrar al proyecto de construcción etno-política.

3.2. FRAGMENTACION CULTURAL Y SUS REPERCUSIONES EN LA DESINTEGRACION LINGÜISTICA

El proceso colonial condujo a la paulatina segregación y desarticulación de las unidades político-administrativas de las sociedades indígenas, reduciendo la amplitud de sus procesos de identificación colectiva a los límites de una adscripción étnica restringida al ámbito residencial. Aun cuando las unidades culturales de referencia no lograron ser anuladas por este proceso, sí vieron afectadas su capacidad de reproducción dada la fragmentación territorial, política, cultural y lingüística. (cf. DGEI, 1985.)

Esta relativa integridad socio-cultural que conservaron los grupos indígenas, respondió tanto a los objetivos de la empresa colonial definidos por un carácter de extracción económica, como a las respuestas que desarrollaron las etnias involucradas en ese proceso. El asentamiento esencialmente urbano de la presencia hispana, así como el desplazamiento territorial de los grupos étnicos condujeron, aunque de manera fragmentaria, a la conservación de las características culturales distintivas.

La naturaleza de la acción colonial, junto a las características propias de cada grupo implicado en los procesos relacionados con la organización política y socio-económica (sistema tributario, relaciones de parentesco, intercambio comercial, etc.); con la capacidad de satisfacer las expectativas económicas de la sociedad hispana y con la dispersión de su ubicación geográfica, permitieron que no todos los grupos fueran afectados en la misma magnitud. Estas condiciones determinaron que el contacto establecido entre la sociedad colonial y los grupos indígenas no adoptara un carácter homogéneo en todos los casos. (cf. Bartolomé y Barabas, 1982; y Lewin, 1985.)

Uno de los factores que incidió en el carácter del contacto durante el proceso colonial fue el de la amplia diversidad lingüística, resuelta parcialmente, en algunos casos, por la utilización de una *lengua franca* en las relaciones interétnicas subordinadas tributariamente a una macroetnia dominante.

Frente a esta realidad, las estrategias generadas durante el proceso colonial en cuanto a la política del lenguaje, no fueron homogéneas. Esta diferenciación estuvo originada, tanto por la variedad de situaciones que afectaban los asentamientos demográficos y el tipo de relaciones interétnicas, como por las distintas tendencias que implicaban a los sectores involucrados en este proceso. Dentro de este marco, las políticas formuladas respondían a los propósitos sustentados por cada uno de ellos.

Los objetivos del imperio peninsular requerían de la implantación de una política del lenguaje para el nuevo continente que fortaleciera el reciente proceso de consolidación y unificación del reino de Castilla. A este fin, los decretos de la corona española

dictaban la necesidad de formular estrategias para la castellanización de la población indígena. La castellanización y la evangelización constituían dentro de la concepción real, dos componentes consustanciales que conducirían a la población nativa a ser a la vez "súbditos de Dios y de la Corona". (cf. Brice Heath, 1977: 26 y 34.)

Sin embargo, el proceso evangelizador tuvo que innovar estrategias que distanciaron los propósitos de la Corona de las prácticas adoptadas por los misioneros. Si bien los misioneros tenían en cuenta las normas establecidas por la lejana España, su práctica cotidiana los condujo a alterarlas y a formular políticas que afirmaran y legitimaran el sentido de su presencia en el lugar, por lo que utilizaron aquellas que mejor se adecuaron a los propósitos de la conversión religiosa. Dentro de esta política, la utilización de las lenguas vernáculas constituyó la herramienta de penetración más eficaz para someter y modelar la conciencia a los objetivos de la cruzada religiosa. Si bien la evangelización desencadenó varios procesos de desarticulación y recomposición cultural, la estrategia lingüística que se adoptó permitió la conservación de las lenguas indígenas.

Por otra parte, la preservación de las lenguas indígenas también se vio reforzada por el hecho de que los propósitos de los núcleos hispanos en el nuevo mundo no estaban orientados a una conquista de orden cultural sino esencialmente de carácter económico y de progresiva autonomía política. La naturaleza de esta empresa requería de la castellanización y captación de un grupo reducido que sirviera de enlace entre ambos sectores del contacto lingüístico y cultural.

La naturaleza diversa del contacto cultural si bien significó la permanencia de una diversidad lingüística considerable y una continuidad cultural y adscripciones étnicas diferenciadas —que conforman antecedentes sustanciales de la constelación pluriétnica contemporánea—, también, por el carácter mismo de este proceso, la diversidad cultural fue subsumida en una categoría supraétnica: el indio. (cf. Bonfil, 1982a: 196).

La categoría genérica del indio consolidada a lo largo del proceso colonial y los marcos contrastivos levantados durante esta etapa dentro de un proceso de deslegitimización de la diversidad cultural, retomados de manera positiva, constituyeron el marco de afirmación de las acciones del movimiento independentista hacia el logro de la autonomía respecto del poder español. Una vez lograda la independencia, con la instauración de las Repúblicas se inicia una política dirigida específicamente hacia los grupos indígenas tendiente a lograr su integración cultural y unificación lingüística con el propósito de consolidar los proyectos nacionales. Las políticas educativas formuladas durante esta etapa propugnaban la asimilación de las poblaciones indígenas mediante procesos

castellanizadores de alfabetización orientados a la progresiva formación de una conciencia nacional. Sin embargo, esta acción se vio imposibilitada tanto por la inestabilidad política de los Estados nacionales nacientes, como por la heterogeneidad de su composición social.

Las condiciones propias de esta etapa por su necesidad de integrar los proyectos de los sectores nacionales dominantes, la caracterizaron más por una voluntad de consolidación de un discurso político unificador que por acciones concomitantes a este propósito.

Es en el transcurso de este siglo que las políticas educativas y lingüísticas orientadas a la población indígena adoptan, como en el caso de Guatemala, un carácter específico y sistemático. Estas políticas continúan viendo en la diversidad lingüística, la limitación para el logro de un modelo de nación. La unificación del idioma aparece todavía como el requisito indispensable para consolidar la identidad lingüística y cultural de los Estados nacionales. A pesar de los múltiples esfuerzos orientados a la imposición del castellano y el desplazamiento de las lenguas indígenas para lograr esa homogeneidad idiomática, los grupos étnicos pusieron de manifiesto la vitalidad de sus lenguas generando respuestas que, si bien obligaron a la retracción y recomposición de la dinámica de la circulación idiomática, no dejaron por ello de evidenciar su arraigo como elementos imprescindibles de su reproducción cultural.

La persistencia de los idiomas condujo a que la acción educativa durante la última década, intensificara la articulación de nuevas estrategias que, sin alterar sus propósitos castellanizantes, proponían la utilización de las lenguas vernáculas para el logro de sus fines.

Las políticas educativas, culturales y lingüísticas de esta época respondían, como se ha mencionado, a la concepción desarrollista que consideraba a la diferencia cultural y la diversidad lingüística como factores constitutivos del atraso socio-económico de los países. Los elementos culturales distintivos de los grupos alternos que conformaban la heterogeneidad de la composición social —definidos como remanentes obsoletos y conjuntos de carencias y precaria funcionalidad—, constituían dentro de la acción educativa elementos transitorios, pero indispensables para el logro de sus fines homogeneizantes. El patrimonio lingüístico y cultural de los grupos étnicos, considerado como un conjunto de dialectos desarticulados y expresiones sociales secundarias, atribuía a las sociedades nacionales el poder de asumir la defensa y legitimación de su propio idioma, el castellano, y erigirlo como idioma oficial. La amenaza de su desplazamiento representaba un peligro de integridad para la identidad cultural de las naciones. Sin embargo, tratándose de los grupos indígenas, ese criterio perdía su valor argumentativo y

la sustitución lingüística representaba un proceso necesario de desarrollo que no afectaba su integridad y continuidad.

3.3. EFECTOS DEL CONTACTO Y LA SUBORDINACION LINGÜISTICA

El establecimiento del castellano como idioma oficial ha significado, de hecho, una imposición que ha conducido a considerarlo como la lengua nacional predominante. A pesar del elevado porcentaje de población india en algunas de las áreas de Centroamérica, los miembros de estos grupos étnicos se han visto, frente a este imperativo, en la necesidad de adquirir el castellano como condición indispensable para desenvolverse en la sociedad nacional. A excepción de algunas experiencias puntuales, hasta hace pocos años el idioma utilizado en la comunicación masiva, en las acciones educativas y en los procesos formales de alfabetización en las comunidades indígenas, era el castellano.

En estas condiciones, el bilingüismo emergente en las zonas indígenas se ha caracterizado por su disfuncionalidad y desequilibrio social. El largo proceso de dominación colonial y neocolonial ha colocado a los grupos indígenas en situaciones de marginalidad y subordinación en diversos órdenes de la vida social. La presencia del castellano en las comunidades indígenas ha restringido el uso de los idiomas nativos al ámbito comunal y familiar, cediendo los espacios formales de comunicación vinculados a la sociedad externa (instituciones gubernamentales y eclesiásticas en algunos casos) a la lengua nacional.

Frente a esta situación, las lenguas indígenas han sufrido un proceso de obstaculación de su desarrollo e integración sociocultural. Los miembros de las etnias se han visto obligados no sólo a aprender el idioma y cultura de la sociedad nacional, sino fundamentalmente a distanciarse de las posibilidades de significación de sus propias lenguas y sistemas culturales.

El carácter de esta forma de contacto ha acentuado cada vez más la relación de desequilibrio entre las sociedades hegemónicas y los grupos minoritarios. La relación de dominación y subordinación establecida entre el castellano y las lenguas vernáculas ha conducido a un proceso de sobrevaloración del idioma oficial frente a la deslegitimación de las lenguas maternas. La naturaleza diglósica de esta situación caracteriza en mayor o menor grado la relación conflictiva en la que se ha establecido el contacto lingüístico en la subregión.

Los esfuerzos de unificación lingüística y la fuerza y verticalidad adoptadas en las acciones de la sociedad dominante tendientes al logro de la integración nacional, han desencadenado y acentuado el proceso de diversificación y fragmentación lingüística y han con-

ducido al empobrecimiento paulatino de los idiomas minoritarios, arrebatándoles sus posibilidades de significación y circulación.

El despliegue vertical del castellano ha convertido a los idiomas minoritarios en lenguas de escaso valor social y precaria utilidad. El idioma oficial se ha constituido en el vehículo propicio de las relaciones culturales entre los grupos indígenas, así como de éstos con la sociedad nacional. Esta desigualdad social construida a lo largo de intensos y diversos procesos históricos, ha sido asumida por parte de los hablantes como una condición de la naturaleza intrínseca de sus lenguas. La desvalorización que sufrieron las lenguas indígenas en el transcurso del proceso de dominación cultural, estableció un contraste definido por la oposición entre lengua dominante y "dialectos" subordinados. Esta oposición ha sido asimilada por los grupos étnicos al grado que sus miembros se definen más fácilmente como sujetos de su propio dialecto que como hablantes de una lengua. (cf. Lewin, 1983: 166-173.)

Otro factor decisivo y revelador del conflicto socio-cultural que ha concentrado de manera significativa la valoración negativa de la diferencia lingüística, se halla en la oposición manifestada por el fenómeno de la escritura. La diferencia social atribuida a la naturaleza de las distintas lenguas implicadas en el conflicto sociolingüístico, se ha desplazado a la presencia o ausencia de la expresión gráfica de los idiomas. El grado de dominación ideológica ha conducido a los grupos étnicos a concebirlo como una incapacidad social y estructural interna a los idiomas ágrafos. Inmersos en un mundo gráfico que pertenece al castellano y sometidos a programas de alfabetización castellanizante, la carencia de escritura se ha convertido en una de las fronteras valorativas de las culturas y ha definido las categorías asignadas a las condiciones de cada lengua. Este contraste valorativo ha permitido la reproducción de la relación subordinada y jerarquizada entre las culturas y sus formas simbólicas de representación. (Ibíd.: 163-173.)

Otra de las formas que ha adoptado el carácter conflictivo de la relación socio-lingüística se refiere a las posibilidades de circulación de las lenguas en contacto. Estas no sólo reconocen espacios diferenciados de existencia, sino también formas discursivas particulares de expresión. El castellano accede a las poblaciones indias de manera formal, no sólo por sus posibilidades de expresión gráfica, sino también por sus canales de penetración y adquisición. El contacto lingüístico en las comunidades indias se da mediante la presencia de los medios de comunicación masiva, los programas estatales de desarrollo y sus acciones educativas. La implementación institucional de las prácticas educativas constituye, en este aspecto, la modalidad privilegiada de la transmisión del idioma nacional y su función como instancias castellanizadoras es asumida como una acción incuestionable tanto desde la perspectiva del Estado como de los propios grupos indígenas. El objetivo explícito

de castellanización que conllevan estas acciones, así como la modalidad vertical y sistemática que adoptan para el proceso de adquisición de la lengua nacional, acentúan el carácter oficial y formal de la aprehensión y definición del castellano. En este sentido, las prácticas educativas representan una de las formas materializadas del proceso deglosificador del contacto lingüístico. (cf. Lewin, 1983: 78-80 y 127-139.)

En contraste con el proceso de adquisición y de aprehensión del castellano, las lenguas indígenas se adquieren y recrean fundamentalmente en los espacios informales de la vida cotidiana. Los ámbitos familiares y comunales en los que la interacción verbal se caracteriza por su posibilidad de espontaneidad, constituyen los espacios por excelencia para la circulación y significación de los idiomas étnicos.

A pesar de que los espacios informales de circulación lingüística poseen sus propias reglas de estructuración, la naturaleza del contacto deriva en una sobredeterminación del carácter formalizado de utilización del castellano. Esta sobrevaloración del contraste conduce igualmente a relativizar el carácter estructurante y estructurado de las lenguas indígenas.

Este eje de oposición formal/informal como expresión contrastada de la adquisición y circulación de las lenguas en contacto conforma, por lo tanto, otro de los criterios significativos a partir del cual los grupos minoritarios representan la calidad social y cultural de sus lenguas. (Ibíd.)

Es en este contexto en el que los procesos de castellanización y unificación lingüística, si bien no han derivado en el total desplazamiento de los idiomas étnicos, sí han obstaculizado su desarrollo y opacado sus potencialidades en tanto núcleos de significación, reproducción y enriquecimiento cultural. Este fenómeno ha alejado progresivamente a los hablantes de sus propias lenguas, afectando severamente el valor sociocultural y lingüístico que les asignan. La oficialización del castellano como lengua nacional, la expansión penetrante de su expresión gráfica aunadas a la retracción social de las lenguas indias —negadas como sistemas lingüísticos de significación y concebidas como una serie de dialectos inconexos de expresión inmediata, carentes de escritura—, han configurado y reproducido las relaciones de subordinación y desequilibrio en las que el bilingüismo ha adoptado un carácter diglósico, bajo el cual la adquisición del castellano se ha distinguido por su naturaleza fragmentaria y su precaria asimilación significativa y argumentativa. Paralelamente, los idiomas étnicos han sufrido un cada vez más acelerado proceso de desarticulación y afectado su función esencial como medios de identificación colectiva y cohesión social.

3.4. DESCOLONIZACION Y PLURALISMO CULTURAL

El fracaso de esta política de integración del indio, que concebía la superación de la desigualdad social en término de una homogeneización cultural y lingüística en vías de una falsa concepción de la modernidad y el progreso, de hecho condujo a la reafirmación de la marginación estructural del indígena en la participación del desarrollo político y socio-económico de la vida nacional y a la acentuación de las desigualdades sociales.

Este panorama constituyó el fundamento del que surgieron algunas experiencias de organizaciones indígenas independientes en Latinoamérica. Es en la década de los setenta cuando algunos sectores más avanzados de la población india como de la sociedad en general, propugnan por la participación plural e igualitaria de los diferentes grupos del territorio nacional, poniendo de manifiesto la arbitrariedad de la supuesta necesidad de la pérdida de identidad y la presencia distintiva de los grupos minoritarios para la conformación de los estados nacionales.

Estos movimientos organizados recogen, de manera explícita y estructurada, las tendencias históricas manifiestas en las formas de resistencia que han permitido la reproducción cultural de esos grupos, a pesar de las fuerzas de transformación, desindianización e integración a la cultura nacional. (cf. Bonfil, 1981 en Varese y Rodríguez, 1983:6.)

Han demandado la necesidad de su incidencia en la formulación de políticas lingüísticas y educativas acordes a las características socio-culturales de los grupos étnicos, con el propósito de afirmar y promover la participación activa de los sujetos sociales a los que están orientadas.

En este marco, diferentes organizaciones indígenas en Latinoamérica han desarrollado experiencias educativas tendientes a la reafirmación política y cultural de sus etnias. Entre ellas destacan la Federación Shuar y el Movimiento MACAC en Ecuador; el CRIC en la región del Cauca de Colombia; el ANPIBAC en México; la ASINDIGENA de Costa Rica, entre otras.

En el contexto de estos planteamientos, es obvio que la entera concepción educativa ha tenido que sufrir un vuelco radical, y así efectivamente lo han venido planteando las organizaciones y el movimiento indígena de Latinoamérica. En esencia, la dirigencia y vanguardia intelectual indígena ha postulado una severa crítica a los varios sistemas educativos nacionales a los que acusa de ser asimilacionistas, ajenos a la cultura de cada etnia y, sobre todo, profundamente alienantes y desintegradores de la unidad comunal y étnica. En los casos en que los Estados han postulado y desarrollado iniciativas de tipo bilingüe, las organizaciones indígenas argumentan el carácter instrumental y mediador de los planes y programas en los que identifican el objetivo oculto de deculturar

y dominar lingüísticamente a través del uso inicial del idioma materno. En todos los casos las objeciones indígenas descalifican el uso de textos inadecuados, racistas y etnocéntricos en los que la historia, los conocimientos, la cultura, el arte de las etnias son alteradas y falsificadas. Se rechaza, en suma, la imposición de estilos y modalidades pedagógicas que van en contra de los fundamentos culturales de cada pueblo indio y lo someten siempre más en vez de otorgarle instrumentos para su emancipación y desarrollo (cf. Varese y Rodríguez, 1983: 48-53).

A las críticas de los sistemas vigentes, el movimiento indígena organizado añade un conjunto de propuestas que pueden ser resumidas de la siguiente manera (Ibíd., pp. 50-51).

a) Alfabetización y enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna con paso posterior al uso de la lengua nacional entendida como segunda lengua o lengua vehicular;

b) Integración de los sistemas de conocimientos étnicos con los universales en una pedagogía específica para cada etnia;

c) Reconocimiento del papel esencial que debe cumplir la comunidad local y/o regional en la educación en sus varios niveles (maestros, administración, etc.);

d) Incremento de los recursos para la preparación de materiales didácticos y de promoción y difusión apropiados a la cultura de cada etnia;

e) Apoyo a la formación de profesionales indígenas en todas las ramas del conocimiento a través de Universidades indígenas y escuelas especiales para dirigencias y técnicos;

f) Legislación específica que garantice la educación indígena y una política del lenguaje coherente, pluralista y democrática.

3.5. PROMOTOR INDIGENA Y PROYECTO CULTURAL

3.5.1. *Revisión conceptual de los términos "capacitación" y "promoción".*

La cuestión de la capacitación de promotores destinados a incidir en distintas modalidades y niveles de la educación en el medio indígena, plantea la necesidad de revisar y reformular el carácter y sentido de esta formación. Considerando que los destinatarios de la acción educativa comparten, en este caso, la condición de adultos e indígenas, la revisión se centra en las connotaciones que los términos de capacitación y promoción han adquirido en el marco de los diversos intentos interpretativos y sistematizadores de la educación de adultos.

A nivel de los esfuerzos de interpretación teórica ha sido usual establecer una dicotomía terminante entre la educación integradora y la liberadora.

Sin negar la existencia de estos paradigmas generados en el proceso histórico de la Educación de Adultos en el contexto político de América Latina y por el predominio de diversos enfoques de las ciencias sociales —desde la teoría de la marginalidad a la teoría de la dependencia— en los últimos años el esfuerzo se ha centrado en la construcción de hipótesis interpretativas más matizadas y coherentes con la diversidad de modalidades que la práctica de la Educación de Adultos ha producido. En este sentido, Pablo Latapí propone la construcción de hipótesis interpretativas a partir de "ejes continuos" en los que se pueden ubicar algunas categorías y "conceptos claves" compartidos por grupos de proyectos y que dan cuenta de la variedad de modalidades existentes. El modelo propone la vinculación entre tres ejes que representan las dimensiones fundamentales del análisis y algunos conceptos claves. Las dimensiones-ejes para este caso son: "...finalidad o propósito global respecto de la sociedad, que suele expresarse como sociedad deseada; estrategias de cambio social que se adoptan, o sea la manera como se propone llegar a la sociedad deseada; la estrategia educativa, entendida como la manera como se inscribe la educación en el proceso de cambio". (Latapí, 1984: 10 y passim.)

En este contexto, los conceptos de capacitación y promoción se ubican, en relación con el primer eje, propiciando el mantenimiento o la reforma de la sociedad; respecto del segundo eje, al servicio de la funcionalización modernizadora y la satisfacción de necesidades básicas, y en tercer lugar, como elementos constitutivos de la educación integradora.

A nivel de la tipología que para la educación de adultos se propone en el mismo trabajo, se establecen las tendencias de desarrollo capitalista, de cambio estructural progresivo y de cambio radical. La promoción junto con el extensionismo constituyen la forma de articulación de los procesos instrumentales de la tendencia de desarrollo capitalista, en coherencia con una interpretación de las causas de la pobreza que incluye por parte de la población: ignorancia y carencia de habilidades, actitudes tradicionales y marginación. (Ibíd., p. 4.)

La reconstrucción histórica de las funciones asignadas a la promoción, que desde comienzos de siglo se ha vinculado de diversas maneras con la educación de adultos, muestra su vinculación con proyectos generalmente asistencialistas, parcializadores y tecnocráticos, bajo diversas denominaciones: educación integradora, funcional, para trabajadores, para la salud, etc.

En lo referente a la vinculación entre promoción y acción educativa en el medio indígena, resulta ilustrativo la formulación teórica y la consecuente práctica del Programa de Promotores Indíge-

nas del Centro Coordinador de San Cristóbal de las casas, México, organizado y dirigido por Gonzalo Aguirre Beltrán en 1958. En este caso, la concepción que orientó tanto la capacitación como la acción de promoción regional, se inscribe en un proyecto integracionista explícitamente planteado que asigna a la lengua y cultura étnicas un papel instrumental en el proceso de cambio cultural dirigido de la población indígena.

Los datos parecen indicar que las acciones de promoción en este tipo de proyectos —aun cuando integren la educación con movilizaciones de la comunidad para apoyar actividades de desarrollo, propicien la organización y la solidaridad e intenten llevar al cuestionamiento de las relaciones y estructuras sociales—, encuentra sus límites en la negación de que sea necesario alterar estructuralmente el sistema social (cf. Latapí, 1984: 41).

Consecuentemente, la potencialidad del papel de los promotores en el desarrollo de alternativas educativas acordes con las características y necesidades de cada grupo étnico y en la profundización de la propuesta pluralista antes planteada, depende de la coherencia entre la formulación teórico política del proyecto, su vinculación con la realidad socio-cultural de la población destinataria y la visión-aceptación de los efectos que a largo plazo produciría su aplicación.

En el marco de las recomendaciones emanadas de diversos organismos internacionales y de la investigación intercultural, y con el aporte y participación de algunas organizaciones indígenas, se han generado diversas experiencias educativas que replantean el papel de la promoción cultural en relación con la etnicidad.

Entre las que explicitan el carácter y papel del promotor indígena se cuenta, entre otras, la experiencia de la Dirección General de Culturas Populares de México, donde a través de equipos interdisciplinarios de capacitadores-investigadores, se propone la formación de Promotores Culturales Bilingües entendidos como animadores de su propia cultura. La concepción de la capacitación, en este caso, tiende a lograr la afirmación personal y colectiva de los comuneros-capacitandos mediante un proceso de reflexión centrado en la cuestión étnica y en los diversos aspectos que sustentan la afirmación cultural y la recuperación de la gestión social de las comunidades indígenas. Los promotores son seleccionados con participación de sus comunidades teniendo en cuenta el grado de identificación y valoración de su cultura y la participación en las instancias que posibilitan la reproducción y recreación de la misma, tales como: participación en la producción y en los sistemas propios de organización social, valoración de la lengua y de los propios sistemas de conocimientos y disposición para afrontar la compleja tarea que supone un trabajo promocional de este tipo. (cf. Varese et al., 1983: 5 y ss.)

Al interior de esta experiencia se van dando ejemplos de cómo el promotor cultural indígena —como miembro de la comunidad—,

puede incidir en la orientación de la acción educativa formal, e incluso han surgido proyectos de investigación-acción tendientes a desarrollar métodos de alfabetización y alternativas educativas más integrales. (cf. CECZ, 1984.)

Por otra parte, en el contexto del Modelo Educativo MACAC de Ecuador, el promotor es uno de los agentes educativos elegidos por la propia comunidad, capacitado por especialistas, que cumple funciones de coordinación y seguimiento de las tareas de alfabetización y de mediación con los agentes externos de desarrollo. Las características de este promotor han sido explicitadas de la siguiente manera: "Los recursos humanos al ser de extracción indígena están capacitados cultural, social y políticamente para participar en la conducción y realización del programa de alfabetización...", "el programa involucra a los elementos que caracteriza la vida misma de la comunidad como promotores de la conciencia individual, grupal y nacional" (Vargas Vega, 1982: 99).

En ambas propuestas destaca el carácter integral de la capacitación y la función de la promoción cultural, que resultan superadoras de los enfoques parcializados y sectoriales antes apuntados. Sugieren también la pertinencia de diseñar la capacitación de este tipo de promotores sobre la base de lineamientos generales, dirigidos a afianzar la identidad étnica y a permitir el dominio de los elementos científicos y técnicos pertinentes para concretar tanto una promoción cultural de carácter general, como atender un aspecto específico en función de un proyecto social y cultural coherente.

3.5.2. *Capacitación de Promotores Indígenas y Educación de Adultos*

De acuerdo con la compleja función que se viene delineando, el promotor indígena será reclutado entre los adultos de su grupo étnico.

Considerando que la adultez es un fenómeno cultural (cf. *Declaración de Nairobi*, 1976), conviene aproximarse al concepto desde una perspectiva regional concreta. Será pertinente entonces, preguntarse qué es ser adulto en los países de la subregión y para cada cultura involucrada en el diseño de este tipo de capacitación; de qué manera se diferencian las etapas de niñez y adultez y cuáles son las características de cada una. Para contestar es necesario apoyarse en el análisis de las especificidades culturales, de la estratificación social y de los roles sexuales, entre otros aspectos.

Resulta casi obvio señalar que, en las culturas indígenas, generalmente no existe la calificación de la infancia como etapa "irresponsable" y de preparación para la adultez. "La responsabilidad es necesaria también en las tareas que los niños ejecutan en bene-

ficio del grupo y por tanto la división dicotómica adulto-trabajo, niño-juego, no existe" (Infante, 1983: 35 y ss.).

Por otra parte, los niños pertenecientes a la clase baja también se ven obligados a asumir responsabilidades vinculadas con el trabajo e incorporan un cúmulo de experiencias bastante distintas a las de sus coetáneos de otras clases sociales.

La acción educativa que nos ocupa, estará dirigida entonces a adultos culturalmente diferenciados e insertos en una praxis cotidiana peculiar. Cabe señalar, además, que cuando los miembros de las comunidades indígenas emigran a las ciudades o se incorporan al trabajo asalariado, generalmente se integran a los niveles más bajos de estratificación social, y que, solamente un porcentaje mínimo de población indígena puede acceder y permanecer en los niveles medio y superior de la educación formal.

Recientemente se ha señalado que la teoría educacional en América Latina se halla relativamente rezagada respecto de las experiencia y programas de Educación de Adultos (cf. Infante, 1983: 49).

Esto es particularmente cierto para el caso de la población indígena, y el diseño de la formación planteada constituye un desafío que, entre otros aspectos, implica una reformulación sustancial del proceso educativo que recupere los aportes teórico-metodológicos de la Educación Liberadora y de la Educación Popular y los reformule desde la perspectiva de la Educación Permanente.

3.5.3. *Elementos para perfil de Promotor Indígena*

En este apartado presentamos algunos de los elementos fundamentales que configuran un perfil de promotor que supere las limitaciones señaladas anteriormente. Se expresan las características que dan integralidad a la formación básica, o "tronco común", que se centra en la articulación entre la promoción y la recuperación cultural. A partir de esta formación básica se delinean dos niveles específicos de capacitación: en primer término el que correlaciona la promoción con el proceso educativo en general; en segundo lugar se analizan las características y modalidades de la participación del promotor indígena en el aspecto específico de la alfabetización. En este mismo sentido todas las otras posibles áreas de promoción específicas (salud, aspectos productivos, tecnologías, etc.) se deberían generar a partir de esta formación básica.

i) Autoafirmación en la cultura propia y capacidad de creación y apropiación.

Plantearse el problema del promotor como central para el proceso de despegue y de desarrollo autónomo de una etnia indígena,

significa proponerse una definición bastante amplia y ambiciosa de la promoción y al mismo tiempo supone ampliar y profundizar la reflexión sobre el tema de la cultura como eje fundamental para la transformación social.

> "Las culturas, como los pueblos, pueden ser dominantes u oprimidas, hegemónicas o subordinadas, libres o enclaustradas. De igual manera ocurre con la lengua que expresa, produce y reproduce la cultura de un pueblo. No hay, en este sentido, una cultura y una lengua neutra, desvinculada de las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas concretas del pueblo que representa y sustenta, y sobre las cuales éste, a su vez, gravita y se reproduce de manera específica y privativa. No hay culturas o lenguas pobres: hay culturas y lenguas de pueblos empobrecidos, subalternos y sometidos" (Varese, 1984).

Las culturas y lenguas de las etnias indígenas encierran en sí una doble condición; el largo y secular proceso de colonización al cual han estado sujetas y, al mismo tiempo, su voluntad de permanencia y lucha por mantenerse como rostros singulares y diversos de ese complejo fenómeno de resistencia y clandestinización cultural que comparten todos los pueblos que han quedado englobados al interior o en la periferia de la expansión mercantil y capitalista de los últimos siglos.

El fenómeno de la permanencia (y resistencia) de las etnias como formas civilizatorias diferenciadas entre sí y de la sociedad nacional envolvente, no debe entenderse tanto por el hecho de haber podido mantener una cierta continuidad de contenidos y expresiones culturales "originales" e indemnes, sino por la habilidad y competencia colectiva de los pueblos indígenas que les ha permitido incorporar los elementos impuestos por la estructura de dominación y tornarlos, a través de un procedimiento de apropiación, en cultura propia. Las etnias indígenas, por lo tanto, no existen ni se afirman en función de la mayor o menor adhesión del pueblo indio a una presunta tradición original, sino por esta capacidad de incorporar a la propia matriz de reproducción cultural y reciclar en términos asumidos como culturalmente propios, los factores cuya intencionalidad de origen eran, precisamente, de imposición y control cultural y político. Hoy día pueden reconocerse subjetiva y objetivamente como indígenas, y específicamente étnicas, características y modos culturales que fueron asumidos o impuestos durante el proceso de dominación colonial y la posterior situación de subordinación neocolonial (ibíd.).

Esta capacidad de apropiación de elementos culturales ajenos y de su inclusión en el proceso de reproducción cultural propio ha sido definida por G. Bonfil (1982b) como el "Control Cultural", un

factor del campo político que consiste en la habilidad social del grupo étnico para tomar decisiones sobre los recursos culturales, "es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas" (ibíd., p. 134). En función de esta definición se pueden identificar cuatro situaciones tipo al interior de un conjunto cultural:

a) Las decisiones pueden ser propias cuando se ejercen sobre los propios recursos culturales, lo que se inscribe en el campo de la *cultura autónoma;*

b) Las decisiones son propias pero se ejercen sobre recursos ajenos: se trata de la cultura *apropiada;*

c) Las decisiones sobre los elementos culturales propios son tomadas desde afuera del grupo: *cultura enajenada;*

d) Tanto las decisiones como los recursos son ajenos; en este caso se trata de *cultura impuesta* (ibíd., p. 134). La situación extrema de dominación política, aunque en el caso anterior de cultura enajenada la forma de penetración y control puede ser tanto o más efectiva por su carácter enmascarado.

Es evidente que para los fines de un desarrollo orgánico e independiente de una etnia indígena, las primeras dos situaciones (cultura autónoma y cultura apropiada) son las que le dan viabilidad pero al mismo tiempo constituyen las condiciones menos frecuentes. En la mayoría de los casos los grupos indígenas se encuentran insertados en algunos de los diferentes grados que componen la escala que va de la cultura impuesta a la enajenada. El problema central del Promotor como animador y movilizador de la cultura *autónoma* y de la *apropiada* etnia es, por lo tanto, cómo intervenir para ampliar y consolidar la capacidad de decisión y elección de su sociedad sobre el conjunto de recursos propios y ajenos que tienen que ser dinamizados y hechos suyos.

ii) Reproducción y Producción Cultural

Para intentar una respuesta a la pregunta anterior es necesario detenerse sobre la cuestión de la Reproducción y de la Producción Cultural. Un primer aspecto esencial que es importante entender se relaciona con el hecho que la identidad étnica, la identidad social (que es siempre y necesariamente individual) de un pueblo indígena, se constituye alrededor de sus actividades culturales y éstas no son otra cosa que el conjunto de actividades productivas, de circulación y de uso y consumo, repartidas en dos grandes categorías de tiempo cualitativamente distintas: cotidianidad y tiempo festivo

y ritual. La cultura de una etnia indígena se origina y reproduce fundamentalmente en el mundo del trabajo, en el proceso productivo, y en el modo peculiar en que cada etnia ha decidido históricamente definir sus excedentes (de producción y de tiempo) y como se ha fijado utilizarlos. Las actividades de la producción y del consumo, divididas en el tiempo festivo y de la cotidianidad, constituyen el ámbito propio de la *reproducción cultural*, es decir, el campo en el cual los elementos y modos culturales propios de un pueblo se reiteran con una relativa ausencia de innovaciones radicales. De hecho, la ritualización calendárica y festiva cumple, entre otras, la función de condensar y garantizar en el corto e intenso tiempo ritual-festivo, la reproducción cultural a través de mensajes simbólicos que legitiman la estructura y ordenamiento cultural. De esta manera la reproducción de la cultura se tiene que entender como un fenómeno fundamentalmente social, colectivo, que no pone en juego las iniciativas innovadoras individuales, sino la capacidad creadora e imitativa del individuo que busca en la conducta adecuada y "normal" (según la norma cultural específica), el consenso y la aprobación social.

Expresada de esta manera, la reproducción cultural parecería aludir a un ámbito rígido inalterable y repetitivo de la vida social. En realidad este es solamente uno de los elementos de la dialéctica social; el otro par antagónico es la *Producción Cultural*, la innovación individual que se genera al interior de la comunidad a través del análisis crítico, la disconformidad, la influencia externa o el retorno a las fuentes originales (supuestas o reales). La esfera de la producción cultural supone audacia, una cierta actitud heterodoxa pero, al mismo tiempo, una identificación profunda con la composición y raíces de la propia cultura y pueblo. La producción cultural es un acto individual que recoge, por negación o afirmación, los elementos de la cultura propia o ajenas y los enmienda y reformula proponiéndolos a la colectividad, que en última instancia es la que acepta o rechaza la proposición. Por esta razón, la producción cultural siendo de responsabilidad individual es realmente tal, sólo en la medida en que puede apelar al consenso colectivo sobre la base de su vinculación y arraigo con el proceso de su reproducción. La paradoja de la *creación cultural* en el marco de una etnia indígena es, precisamente, la necesidad que tiene esa producción de sustentarse, fuertemente y de manera orgánica, en la *reproducción cultural*, que es el ámbito de la "tradición", de la colectividad, del mal llamado "conservadurismo", de la normatividad aprisionante, pero también y sobre todo, el de la secular resistencia que ha permitido a las etnias sobrevivir a las agresiones externas precisamente por medio de una aceptación muy selectiva o del rechazo de las innovaciones.

Es en estas líneas de análisis que debe insertarse la discusión

sobre el carácter y la función del promotor como agente dinamizador de su propia comunidad étnica, para que ésta descubra y decida cuáles de sus propios recursos y de los ajenos deben ser reapropiados, movilizados y utilizados para un proyecto colectivo de desarrollo. Es decir, cómo lograr transformar una estrategia de resistencia en una de iniciativa y proyección hacia el futuro.

A la luz de las consideraciones descriptivas y teóricas anunciadas en el presente documento, es claro que la concepción de la promotoria cultural se centra en la recuperación de la cultura como actividad que nuclea tanto la reflexión sobre el pasado (la propia historia étnica) y las condiciones sociales actuales, cuanto el desarrollo pleno de todas las potencialidades de la cultura propia así como de los recursos externos disponibles, incorporados y transformados en cultura apropiada.

El objetivo inmediato de la capacitación de los cuadros étnicos comunales es, consecuentemente, lograr la conformación de un "pensador" letrado en su lengua, una especie de militante y activista cultural capaz de reapropiarse de ella y utilizarla de manera creativa, como un instrumento de la imaginación social y etnopolítica; habilitado para poder revisar críticamente la propia etnia en su historia, su cultura y su potencialidad; y, finalmente, dispuesto a imaginar soluciones y proyectos de independencia y desarrollo apropiado que permitan la articulación de su propia sociedad con la región y el país, en términos de intercambio integral progresivamente igualitario y no opresivo y expoliativo.

iii) Incidencia en la formulación y ejecución de políticas educativas

El papel y la proyección que adquiere la intervención del promotor cultural antes delineado en la formulación y desarrollo de alternativas educativas acordes con las características y necesidades de cada cultura étnica, puede ser analizado a dos niveles. De acuerdo con la situación actual de las políticas educativas y del desarrollo de la educación bilingüe en la subregión, se impone la necesidad de profundizar los planteamientos pluralistas emanados de organismos gubernamentales y no gubernamentales, a través de la creación de espacios que permitan la socialización de los avances científicos, de la reflexión ideológica y de los procesos tecnológicos, que posibiliten una apropiación crítica de los mismos por parte de la población indígena en el proceso de la educación intercultural.

Por otra parte, el análisis de algunos programas vigentes en diversos países, indica la necesidad de profundizar los aspectos teórico-metodológicos a fin de evitar nuevas etapas instrumentalistas donde lengua y cultura sigan siendo utilizados como vehículos de asimilación.

Consecuentemente, la selección y formación de los promotores indígenas que estén destinados y decididos a asumir la compleja tarea de intelectuales orgánicos de sus etnias, en el marco de las ambivalencias personales y de las limitaciones materiales e ideológicas que la relación colonial ha proyectado a la mayor parte de las comunidades indígenas, demanda la consideración de aspectos relativos a la identidad y conciencia étnica, como sustento de la especialización científico-pedagógica que le permitirá aportar más eficientemente en el plano educativo.

a) Identidad y conciencia étnica.

La aplicación de criterios adecuados para la selección del promotor con la participación de las instancias organizativas de su comunidad, permitirá contar con la colaboración de individuos que posean las condiciones y disposición necesarias para procesar los elementos que explican la situación de dominación que sufren los grupos étnicos, así como los que sustentan y posibilitan la afirmación de su identidad individual y colectiva.

El proceso de capacitación, entendido como un diálogo profundo y serio entre personas y culturas, debería tender a generar o afianzar en los participantes actitudes de respeto por la diversidad —tanto en la relación interpersonal como en la intercultural—, y conciencia del papel protagónico que pueden asumir en el proceso de reproducción o transformación de la situación colonial que actualmente soporta la población indígena.

El acceso a la información sobre los procesos sociales y políticos actuales, el conocimiento de los aportes de las Ciencias Sociales, la permanente indagación sobre los mecanismos de producción y reproducción cultural de la etnia, y de los factores que han incidido históricamente en el proceso de fragmentación y paulatina desarticulación de la misma, constituyen potenciales aportes para que los agentes educativos de la comunidad —promotores, maestros y otros— inicien el análisis crítico de la situación educativa, de sus propias acciones y, consecuentemente, reformulen la orientación de la práctica pedagógica.

En este aspecto resulta central la reflexión acerca del carácter de elemento cultural "ajeno" que presenta actualmente la escuela, bilingüe o no, y sobre la potencialidad del promotor indígena como un agente impulsor de la "apropiación" de la misma por parte de la comunidad. Este proceso será factible si se introduce, paulatinamente, la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones vinculadas con la orientación del proceso educativo y con la articulación entre los elementos de la cultura propia y los de la nacional y universal (cf. DGEI, 1985: 69).

La intervención del promotor en este sentido incidirá en la

formulación de políticas educativas a nivel regional y aportará al proceso de descolonización que, a largo plazo, permitirá reemplazar paulatinamente la autopercepción fragmentada y empobrecida de campesino-indígena genérico, por una clara asunción de la identidad de cada grupo étnico.

b) Elementos para el análisis de la situación educativa y el desarrollo de alternativas.

Dado que la mayor parte de la población indígena en edad escolar que recibe atención es incorporada al servicio educativo común y que los programas bilingües están insertos en los sistemas educacionales de cada país, resulta pertinente proponer algunos lineamientos para el análisis de la función de la escuela y sus efectos sobre los escolares indígenas.

La filiación ideológica y teórica de la escuela pública en América Latina a partir de la organización de los sistemas educativos liberales-dependientes (entre 1870 y 1890), le asigna la función explícita de efectivizar los derechos de la ciudadanía, extendiendo el servicio educativo a toda la población.

Al respecto resultará relevante posibilitar el análisis del importante papel que la escuela ha tenido y tiene en la expansión de la ideología dominante, y de cómo esta doble función del sistema educativo se manifiesta tanto en el carácter uniforme y universal de normas y contenidos, como en la verticalidad y rigidez de las estructuras de relación, vinculados con la reproducción ideológica.

Con sus variantes y excepciones, esta concepción sólo ve en el niño al "escolar", dejando de lado el cúmulo de conocimientos y experiencias que posee en tanto miembro de una determinada comunidad; privilegia la transmisión de conocimientos en detrimento del respeto por los procesos de construcción individual y social de los mismos; y, bajo el pretexto de ofrecer "igualdad de oportunidades", somete a todos los niños al mismo régimen educativo. Para la población indígena este principio supone, además del desconocimiento de las diferencias individuales vinculadas con intereses y posibilidades respecto del aprendizaje, la negación de sus peculiaridades culturales y lingüísticas y la consecuente desconsideración a sus estilos de conocimientos y aprendizaje.

Se ha planteado reiteradamente la paradoja que encierra la pretensión de lograr la igualdad ofreciendo lo mismo a sujetos que viven situaciones sociales y económicas diferentes. Actualmente la reflexión ha desplazado el acento de la igualdad de oportunidades referida a acceso e insumos, al principio de la igualdad de resultados.

En una de las versiones de este principio, la escuela debiera lograr que las diferencias exógenas disminuyeran a lo largo de la

frecuencia escolar. "La única manera de lograrlo, sería, precisamente, estableciendo la desigualdad de insumo, es decir, proporcionar a aquellos en condiciones de inferioridad mejores insumos que a otros"... ..."Por lo tanto no sería la igualdad lo que nivelaría, sino por el contario, para lograr iguales resultados, el sistema escolar debiera ser desigual en todo para corregir el impacto de las desigualdades externas a la escuela." (Suárez, 1984: 38.) La cuestión de la calidad y pertinencia de la educación destinada a los niños indígenas replantea la necesidad de generar o profundizar alternativas educativas adecuadas. En este sentido, los programas de capacitación para promotores orientados a la acción educativa, deberían incluir los contenidos y experiencias de aprendizaje que les permitiera realizar diagnósticos y análisis de cada situación concreta, apoyándose críticamente en los avances teóricos, metodológicos e investigativos de las diversas corrientes pedagógicas, lingüísticas, psicológicas y de las áreas específicas referidas a cada aspecto. El manejo de la información básica en cada área, el dominio de las fuentes de información y la posibilidad real de acceder a ellas, signará, en gran medida, el carácter y la viabilidad de que la comunidad educativa étnica acceda paulatinamente a la posibilidad de generar alternativas políticas e ideológicamente coherentes y científicamente fundadas.

La realidad de cada etnia y región, donde se presenta una variedad de situaciones originadas en los particulares procesos de relación con la sociedad nacional —diversas formas de relación y manejo del medio ambiente, mayor o menor grado de integración o articulación económica, de aislamiento, de dispersión de la población, de monolingüismo, de adecuación de la educación a las características lingüísticas y culturales, etc.— indican distintas necesidades y demandan diferentes aportes de los miembros de la etnia involucrados en la elaboración o profundización de una pedagogía propia. No obstante, cabe señalar que ese proceso exige por parte de ellos un esfuerzo etnográfico y una profunda reflexión crítica que les permita detectar los aspectos pertinentes, relevantes y valiosos de la cultura que, con el apoyo de los aportes científicos antes mencionados, permitan que el proceso educativo se constituya en un ámbito de encuentro, creación y recreación de la cultura y de la historia de cada pueblo.

c) La escuela, la comunidad y el promotor indígena.

En los últimos años se han producido diagnósticos y evaluaciones del funcionamiento y los efectos de los programas de educación bilingüe-bicultural, que han puesto de manifiesto algunas características y tendencias que conviene retomar en este apartado.

Entre otros, destaca el hecho de que la organización y el fun-

cionamiento de las instituciones ignoran las características de la cotidianeidad familiar y comunal de la población indígena. La aplicación de las normas generales que rigen el sistema educativo determina que tanto el calendario escolar como los horarios y los criterios para distribuir el tiempo y el espacio, resultan ajenos e inapropiados para las concepciones y prácticas productivas y sociales de la comunidad étnica.

Se ha destacado también, la incidencia que tiene en la práctica educacional la insuficiente formación pedagógica, científica e ideológica de los maestros indígenas y las repercusiones del conflicto de lealtades que se les plantea entre su cultura de orientación y la adaptación; en el proceso de cambio de status de clase y adscripción etnocultural que se produce durante la formación profesional y el posterior desempeño laboral. Las inseguridades y ambivalencias que origina el conflicto, probablemente acentúa la rigidez de las estructuras de relación entre maestros y alumnos y entre escuela y comunidad. Consecuentemente, la participación activa de los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a un mínimo, y la relación con la comunidad reproduce los esquemas de dominación e impide la aportación real de sus miembros en la acción educativa.

En este contexto, el promotor indígena está obligado a legitimar un nuevo papel, desconocido y de difícil comprensión para comunidades habituadas a establecer una clara relación entre el intelectual especializado (maestro, médico, cura, ingeniero, etc.) con funciones, lugares y resultados claramente identificables.

Sólo una profunda visión del papel dinamizador que le concierne y la comprensión e identificación con un proyecto compartido de desarrollo cultural le permitirán afrontar este complejo proceso personal y colectivo.

En lo que se refiere a la reformulación de la relación escuela-comunidad-etnia, y al desarrollo de la potencialidad pedagógica y movilizadora que ésta contiene, se proponen algunas sugerencias inferidas de las experiencias comentadas.

En el aspecto pedagógico, será fundamental tomar en cuenta la vinculación entre las dimensiones comunal-étnica y nacional en referencia con la selección y organización de los contenidos educativos, con la organización de las instituciones y con el estilo de relación pedagógica que se propicie. Sólo a través de una orientación participativa y realmente democrática del proceso educativo, la escuela —o cualquier otra instancia educativa formal o no formal— aportará a la necesaria recuperación y afirmación de la gestión social de las comunidades indígenas.

En un proyecto de este tipo, el promotor deberá ser al mismo tiempo un conocedor profundo de la historia y cultura de su etnia en relación con los procesos nacionales, y un investigador capaz de orientar la indagación etnológica y el análisis crítico que de-

manda la promoción y elaboración de una pedagogía propia. Será también un potencial organizador y movilizador de los recursos humanos y culturales de la comunidad y región, mediante el intercambio de experiencias y avances de la conciencia étnica que permitirá la superación de la actual fragmentación cultural, de la restricción de las lealtades y de la identidad al ámbito local o microregional.

La sola existencia de un servicio promocional de este tipo, los productos de la investigación-acción y de la reflexión pedagógica e ideológica que de sus miembros resulte y los efectos de la animación cultural en cada región étnica, incidirán paulatinamente en el ambiente regional y nacional, creando las condiciones y aportando elementos básicos para la formulación y ejecución de políticas educativas coherentes en las especificidades culturales de las etnias.

iv) El papel del promotor en la alfabetización: un proceso de reafirmación lingüística y cultural.

Los procesos de subordinación lingüística —como ya se ha señalado—, han derivado en la recomposición idiomática y sociocultural de los grupos étnicos. La respuesta frente a este tipo de relación ha llevado a las lenguas indígenas a un proceso de clandestinización y ocultamiento. La escritura, como expresión gráfica casi exclusiva del castellano y de la sociedad nacional, ha sido percibida y asumida como un elemento ajeno y distante. Su adquisición se ha dado por añadidura y, por ello, no se le ha atribuido la posibilidad de expresar y aprehender los contenidos y creaciones colectivas de la cultura propia; creaciones que, en tanto representaciones simbólicas socializadas, se han tejido dentro de un proceso histórico de construcción oral. La palabra se ha constituido así, en el espacio mismo de la representación simbólica. Así concebida, la expresión oral se ha revelado como el ámbito de creación, clandestinización y resistencia de las culturas étnicas, lo cual ha conducido a atribuir a la escritura, en tanto medio de expresión gráfica, el poder de desposeer a las lenguas indígenas de su calidad de ocultamiento y virtual manipulación por la sociedad nacional.

Sin embargo, este tipo de respuesta se ha originado y construido a lo largo de un proceso caracterizado por el desequilibrio socio-cultural y lingüístico al que han estado sometidas las sociedades indígenas. En este sentido, uno de los múltiples desafíos que tendrá que enfrentar y superar el proceso de alfabetización en lenguas vernáculas, es el de la transformación de estas formas de resistencia pasiva en iniciativas y respuestas activas y creativas, que permitan la apropiación y asignación de la escritura como un elemento de revitalización de las lenguas marginadas y dinamizador del proceso de cohesión étnica.

Desde esta perspectiva, la alfabetización rebasa su definición técnico-metodológica y se revela como un proceso integral que conjuga dos dimensiones: una, de carácter psico-lingüístico que apunta a los mecanismos de desplazamiento y articulación entre el código oral y el escrito, sustentados esencialmente en la competencia lingüística de los hablantes; otra, de orden socio-antropológico, que inscribe el código lingüístico dentro del marco de referencia cultural y asigna contenidos precisos al proceso de alfabetización.

Estas dos dimensiones virtuales, que se actualizan en la acción misma de la lecto-escritura, implican al sujeto en dicho proceso y se conjugan y expresan en él a través de las categorías cognitivas que las contienen.

Es evidente que este proceso no se reduce a la asociación auditivo-visual de los fonemas y las letras que los representan, sino que se sustenta esencialmente en la información no-visual que el sujeto posee. La adquisición del proceso de lecto-escritura supone fundamentalmente la *actualización* reflexiva de la *competencia* de las categorías morfo-sintácticas, léxico-semánticas y socio-semánticas del hablante (cf. Ferreiro y Teberosky, 1980).

La adquisición global e integral de la lecto-escritura es en sí un proceso de reflexión lingüística y metalingüística, que se inscribe dentro de una dinámica de interacción y comunicación social. Durante la alfabetización, el sujeto se enfrenta al proceso de significación y resignificación de su lengua, lo cual implica el descifra-miento de la construcción histórico-social de los signos lingüísticos de su idioma. Inscrito en este contexto, la lectura y escritura adquieren su verdadero sentido y desarrollan sus potencialidades como espacios de reflexión y construcción semiológica. De esta manera, la alfabetización se constituye en sí misma en una práctica cultural de interpretación y recreación de la realidad social del alfabetizando.

v) Algunas consideraciones para la alfabetización y el desarrollo lingüístico.

La concepción de la alfabetización como un proceso integral de afirmación y desarrollo lingüístico y cultural, supone previamente una investigación básica e interdisciplinaria que involucre al promotor de manera estrecha y activa desde sus inicios. El logro de este objetivo integral requiere, en el nivel de su desarrollo, de algunas consideraciones mínimas:

— La elaboración de métodos de lecto-escritura acordes a las características estructurales de cada lengua, con el objeto de posibilitar la actualización reflexiva y dinámica de la competencia del hablante. Para ello es necesario la confrontación y revisión

de los avances y logros teóricos de la pedagogía y las ciencias del lenguaje.

— La realización de estudios dialectológicos y análisis morfosintácticos y semánticos, que permitan conducir los procesos de estandarización y normativización de cada uno de los idiomas.

En este contexto, el promotor se enfrenta, como agente dinamizador de su cultura y activador de los procesos de alfabetización, a una tarea particularmente compleja. El carácter oral, como elemento distintivo y constitutivo de los idiomas étnicos, ha ejercido una influencia decisiva sobre las formas de simbolización y las reglas de discursividad de la interacción y comunicación social. Esta situación ha contribuido en gran medida, para que actualmente no exista la motivación, ni estén dadas las condiciones que permitan la dinamización de un proceso de alfabetización que involucre de manera activa a un porcentaje significativo de la población.

Estas características, producto de las formas de marginación y subordinación del contacto socio-lingüístico y cultural, han derivado en el cuestionamiento y distanciamiento frente a las posibilidades de la utilización de la escritura como virtual amenaza del debilitamiento de la resistencia pasiva que estas lenguas han generado, en el sentido que se ha mencionado en el inicio de este apartado. Resistencia acentuada además, por la concepción desvalorizante de la calidad lingüística y social atribuida a sus lenguas, lo cual se manifiesta en la supuesta carencia de características lingüísticas estructurales internas. Valoración que hasta hace algunos años ha estado sustentada por la falta de alfabetos y que actualmente puede ser compleja —en países como Guatemala y Panamá, donde se revelan avances en este sentido— por la circulación de dos o más alfabetos para la escritura de una variante en una misma localidad o región. Esta actitud también se ve reforzada por la ausencia, hasta ahora, de una finalidad práctica para la escritura de las lenguas indígenas dada la escasez de materiales gráficos existentes, y el reducido número de posibles interlocutores debido a la utilización exclusiva de la variante local en los procesos de lecto-escritura que hasta ahora se han generado (cf. Gigante y Pardo, 1984).

La oralidad ha constituido por tanto, un refugio y una vía de continuidad y desarrollo de las lenguas indígenas. Ha significado el espacio mismo de su conservación y desplazamiento, constituyéndose en el ámbito que las ha configurado. De ahí, la importancia de considerar la doble manifestación del lenguaje —oral y escrito— en todo proceso de recomposición e integración lingüística y especialmente en las acciones de alfabetización (cf. Díaz Couder y Lewin, 1984).

Si tomamos en cuenta que la consideración de la articulación

de esta doble manifestación adquiere relevancia en cualquier proceso de enseñanza de la lecto-escritura, ya que "el texto escrito pone al neoalfabeto en contacto con una estructura del lenguaje y del pensamiento diferente a la propia... (y, en términos generales puede decirse)... que, el lenguaje escrito es más estructurado, exige una mayor secuencia lógica que el hablado..., parece indudable que los recursos lingüísticos disponibles en una lengua condicionan o influyen en la expresión del pensamiento" (cf. Infante, 1983: 83-84). Por ello éste tiene que adoptar la lógica impuesta por la forma escrita. Es evidente que esta condición se acentúa en el contexto de lenguas tradicionalmente ágrafas, en las que su lógica de estructuración no ha tenido que adecuarse a una línea sintagmática explícitamente normativa. Los marcadores de espacio y temporalidad son ejemplos ilustrativos de las formas específicas de categorización de esta diferencia.

En este contexto, la recuperación articulada de esta doble manifestación para los procesos de alfabetización destinados a las lenguas de tradición ágrafa, adquiere una significación mayor. Frente a esta situación, la tarea del promotor en el proceso de alfabetización requiere de una mayor exploración. Las condiciones de oralidad en las que se han desarrollado estos idiomas, implican la necesidad de un análisis sistemático y profundo de su carácter estructurante sobre las formas específicas de percepción del ordenamiento cultural.

Esta exploración y análisis permitirán al promotor la incorporación de estas "formas específicas" dentro del proceso de alfabetización. La recuperación de: las lógicas propias de discursividad sobre las cuales se estructuran las redes de interacción y comunicación social; los sistemas simbólicos gráficos de representación y significación específicos de la cultura; las formas pedagógicas culturales de transmisión y socialización del conocimiento; la circularidad de la creación literaria, permitirán que el proceso de alfabetización se constituya en un espacio de reflexión que conduzca a la articulación dinámica y creativa entre oralidad y escritura, así como en una instancia de complementariedad y enriquecimiento que evite el virtual desplazamiento, marginación y posible inhibición del uso oral.

Es claro que, al igual que la acción educativa, la alfabetización constituye en sí misma un espacio de afirmación y desarrollo lingüístico y cultural; sin embargo, este proceso no puede lograrse plenamente al margen de un proyecto etnopolítico que genere sus propias condiciones de apropiación y delinie sus formas de conceptualización y desarrollo.

Dentro de este contexto, la recomposición lingüística de las etnias debe trascender sus líneas de acción a diversos campos de la práctica social. En este sentido, el papel del promotor, como dinamizador del desarrollo lingüístico, será el de establecer y for-

talecer los ámbitos que conduzcan al enriquecimiento de la lengua de su etnia, mediante la exploración complementaria de ambos planos de expresión del lenguaje y la ampliación de sus espacios de circulación y significación.

"La revitalización oral de las lenguas indígenas no constituye necesariamente una condición previa al desarrollo de la escritura, como tampoco ésta lo es para el fortalecimiento de la primera. Si bien se trata de dos aspectos diferenciados de la planeación lingüística no constituyen fenómenos aislados, ni en su implementación tienen que ser considerados como etapas sucesivas." (cf. Díaz Couder y Lewin, 1984.)

"El proceso de estandarización adquiere su verdadero sentido en la medida que se inscribe en el proceso de afirmación política de una etnia. Esto significa que no constituye una tarea esencialmente lingüística —al menos en un primer momento—, sino un factor catalizador de la cohesión étnica, y por tanto dinamizador político de su afirmación cultural. La recuperación de la oralidad en los ámbitos de la presencia castellana es, en este sentido, antes que una refuncionalización lingüística, un acto de enfrentamiento político. Se trata ante todo de conquistar el espacio político para llevar a cabo tal refuncionalización, es decir que su instrumentalización técnica está supeditada a las tareas específicas que demande la particular vía que adopte el proceso político de cohesión y desarrollo cultural." (ibíd.)

"Lo anterior implica concebir a la lengua y a la etnia, no como una suma inconexa de variantes dialectales y pueblos aislados sino como uno y el mismo grupo étnico. En un primer momento como una intencionalidad política de cohesión étnica y, tendencialmente, como la materialización de la integración lingüística y social concebida en la utopía inicial." (ibíd.)

3.6. CONCEPCION Y CONTENIDO DE LA CAPACITACION PARA LOS PROMOTORES

La capacitación y formación de los Promotores se constituyen alrededor de un proceso de reflexión, redescubrimiento, valoración y uso de la propia cultura y lengua como recursos para el proyecto social de desarrollo étnico. Esta conceptualización de la cultura como recurso potencialmente movilizador, y por lo tanto de su papel fundamental en el proceso de capacitación, plantea un importante desafío para este tipo de propuesta, que se ubica en el campo de los contenidos concretos para la formación de los cuadros y en la metodología que puede viabilizar en plazos relativamente breves y costos sociales y económicos no excesivos, todo el proyecto de capacitación y posterior operación. Se propone aquí, simplemente

a manera de contribución al debate y a la exploración colectiva que debe sustentar toda iniciativa de formulación deliberada de un programa de educación y formación integral, un esquema de contenidos programáticos. Se trata de avances logrados fundamentalmente sobre la base de un conjunto de programas que operan en algunas regiones de México, así como de los resultados de un pensamiento y práctica colectivos en los que hay contribuciones sustanciales de pensadores y dirigentes indígenas y de intelectuales y profesionales que se inscriben ideológicamente en la amplia corriente de lo que podríamos llamar un Pluralismo Humanista.

3.6.1. *El proceso de recuperación: Tiempo, espacio, conocimientos y lengua.*

Cuatro temas centrales constituyen el armazón del proceso de enseñanza-aprendizaje de los promotores y de la tarea de recuperación cultural. A partir del principio teórico de que la clandestinización de la cultura y del pensamiento indígena (resistencia y autodefensa), así como la interiorización en las etnias de la visión del dominador (efecto del colonialismo), han producido un alto grado de desconfianza de los miembros de los grupos indígenas hacia su propia cultura, la tarea pedagógica busca facilitar un reencuentro con la propia identidad histórica y cultural y un desarrollo de todas las potencialidades de la etnia, incluso su habilidad y disposición a la apropiación de elementos exógenos útiles para el propio proyecto.

i) *Recuperación del Tiempo*

En primer lugar, la capacitación debe apuntar a la recuperación y reapropiación del tiempo étnico, es decir de la historia del grupo indígena, de sus grandes momentos civilizadores esenciales en su larga existencia. Se trata, aquí, de repensar colectivamente la historia de los pueblos indios subordinados, recuperando sus aportes de civilización y desenmascarando la visión parcial y falsificadora de la cultura hegemónica.

La etnia indígena se plantea, en esta concepción, como la unidad objetiva, analítica y de estrategia dentro del contexto regional y nacional, debiéndose realizar un esfuerzo para evitar la reiteración del error teórico y metodológico de tomar a la comunidad indígena local como la unidad analítica exclusiva (concepción parcelaria de herencia colonial). Las implicaciones de contenido son: capacidad en el uso e interpretación crítica de las fuentes básicas de la historia local, regional, étnica; manejo de la historia oral y de los modos étnicos y campesinos de registro del tiempo y de la memoria social; conocimiento de las categorías básicas de análisis

de la historia social y económica. Esta recuperación implica una reflexión crítica sobre el fenómeno de la "indianidad" como categoría que reinterpreta la fragmentación étnica.

ii) *Recuperación del espacio étnico*

Un proceso similar de reencuentro se produce en relación al espacio de la etnia, al territorio histórico y al actual, al habitat y a los ecosistemas. En el territorio se encuentra plasmada la historia de un pueblo, sus relaciones de producción, sus cambios, las relaciones con las otras etnias y los demás sectores regionales y nacionales. En esta área de actividad de la capacitación se trata de provocar una reflexión crítica sobre el propio espacio territorial y las concepciones y usos que de éste tiene y hace la etnia.

iii) *Recuperación de los conocimientos étnicos*

En este campo se propone una tarea de elaboración y análisis crítico sobre los sistemas cognoscitivos y clasificatorios de la propia etnia; los conjuntos sistémicos del pensamiento colectivo en los varios campos de la vida social del grupo. El énfasis de esta área se ubica en el rescate de la seguridad de que las propias modalidades de conocimiento y ordenación del mundo son racionales, útiles y sustentan un uso inteligente del medio que responde a siglos de experimentación. El objetivo del desarrollo de este tema pedagógico es inventariar y crear conciencia del patrimonio cultural y "científico" de la propia sociedad para que, a partir de esta conciencia y seguridad, el capacitado esté en condición de articular su propio sistema etnocientífico con el universal.

iv) *Recuperación de la Lengua*

Finalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje centra, en el estudio de la propia lengua, varios objetivos que pueden resumirse en la idea de que la etnia debe lograr la recuperación total de la palabra. En primer término, a través de la apropiación de la lecto-escritura y de la construcción del alfabeto práctico, después por medio de un trabajo sistemático de análisis crítico de la propia lengua y de las categorías del pensamiento y ordenación que contiene, expresa y reproduce.

Se entiende, evidentemente, que el proceso de construcción de los alfabetos no tiene por finalidad la de convertir a los capacitandos "en depositarios de una serie de signos gráficos que les permitan la representación escrita de sus idiomas maternos, sino básicamente hace de la lecto-escritura un proceso de reflexión lingüística y metalingüística permanente. El trabajo de creación de los alfa-

betos no tiene por objeto la conclusión del sistema gráfico de expresión socializada de los idiomas representados en la capacitación, proceso que, como ya hemos señalado con anterioridad, sólo puede gestarse dentro del marco del proyecto histórico-político de las propias etnias." (cf. Gigante y Pardo, 1984.) Dicha tarea permitirá el "acercamiento de los participantes a las potencialidades de significación gráfica de sus lenguas, a la apropiación de algunas técnicas de análisis lingüístico y a la reflexión sobre el papel de la escritura en un proceso de desarrollo étnico". (ibíd.)

El trabajo de análisis lingüístico se sustentará en las temáticas interdisciplinarias propuestas para la capacitación. "La utilización de la escritura en los diversos ámbitos del conocimiento que implican a una cultura como son: taxonomías, medicina tradicional, sistemas de parentesco, etc., permite la reflexión de las formas particulares de sociosemantización de cada una de las lenguas y de sus posibilidades de significación". (ibíd.)

Este aspecto es relevante para nuestra concepción de la capacitación, porque reconocemos en la lengua la matriz quizás lo más importante de todo proceso de civilización. De aquí que la reflexión lingüística y filosófica del lenguaje se constituya en uno de los momentos centrales y permanentes de la capacitación. Este objetivo de la recuperación de la lengua está orientado a que a partir de la afirmación y desarrollo de las potencialidades individuales frente al uso de su propia lengua, el capacitando pueda convertirse en un agente dinamizador de los procesos de estandarización y promoción de ella.

3.6.2. *Pedagogía propia*

La elaboración de esta pedagogía implica un proceso de reflexión crítica sobre la propia cultura y una paulatina apropiación y articulación de los elementos exógenos pertinentes. Al respecto, será necesario profundizar la investigación etnográfica y realizar un esfuerzo de "distanciamiento" y reflexión crítica sobre la cotidianeidad familiar y comunal, a fin de detectar los elementos y valores más idóneos para configurar esa pedagogía. El proceso supone la recuperación del patrimonio cultural en los órdenes de la lengua, de los estilos de socialización primaria y transmisión de conocimientos, de la organización social y económica, de los conocimientos específicos, de las tecnologías y de las expresiones estéticas, mediante una permanente interacción entre los capacitandos, la comunidad educativa y los conocedores y portadores de la cultura: especialistas locales, ancianos y miembros caracterizados de la comunidad.

A fin de facilitar y apoyar el desarrollo de los elementos pedagógicos propios en el contexto de procesos educativos institucio-

nalizados, será pertinente el apoyo y la articulación de aportes teórico-prácticos de experiencias educativas afines y de los avances e investigativos de diversas áreas científicas.

El promotor deberá estar preparado para afrontar variadas situaciones de estudio y elaboración de la pedagogía propia, y para recurrir críticamente a los aportes de la investigación intercultural de la lingüística y sociolingüística, a los elementos básicos del análisis institucional y la psicología dinámica, a las experiencias educativas generadas por otros grupos étnicos, a las propuestas pedagógicas integrales (Freinet, Freire, etc.), así como a los principios de la Nueva Pedagogía y de la Pedagogía Institucional.

La información básica sobre cada uno de estos aspectos y las experiencias de investigación-acción que debieran acompañar su adquisición, permitirán al promotor participar consciente y eficientemente en la propuesta pedagógica propia.

3.6.3. *La cultura y la Producción*

Las cuatro recuperaciones que se proponen como ámbito de la reflexión y práctica capacitante, se apoyan sobre una concepción de la cultura que, como se ha señalado, relaciona estrechamente el campo de la producción de los bienes materiales con el de la reproducción y producción de valores espirituales.

Si, como se ha visto, la cultura es producción, ésta es la esfera de la actividad social en la cual hay que incidir para poder modificar las condiciones de la reproducción cultural. Al mismo tiempo, ni es concebible un proyecto de movilización y desarrollo a través de promotores y animadores culturales sin que dicho proyecto se apoye firmemente en la estructura socio-económica que, de hecho, constituye el basamento mismo de la construcción cultural. Los cuatro grandes temas de la recuperación (tiempo, espacio, conocimientos y lengua) pueden ser analizados y manejados como módulos pedagógicos a partir de un examen de las condiciones materiales de la producción, lo que facilita por un lado la comprensión del fenómeno cultural sobre bases concretas más que a partir de abstracciones de tipo superestructural, y por el otro, permite formular propuestas de transformaciones culturales apoyadas en concreciones económicas.

En este sentido, tanto la capacitación del promotor como su posterior reinserción en la comunidad étnica en calidad de dinamizador y militante cultural, deben fundamentarse sobre análisis y propuestas económicas específicas, es decir, sobre "Proyectos Productivos" culturalmente apropiados, socialmente aceptados, económica y políticamente viables. De este modo, la preparación y la actividad ulterior del promotor (en cualquiera de las áreas que se dé (alfabetización, educación de adultos o de niños, salud, etc.),

no queda limitada al campo de las proposiciones abstractas, sino que se vincula con el nivel de la cotidianidad y las preocupaciones reales y tangibles de su pueblo. Esto último es tanto más importante en cuanto para las poblaciones indígenas, especialmente las campesinas pauperizadas, la concreción más que lo intangible parece ocupar el lugar privilegiado de las atenciones y consideraciones cotidianas.

3.6.4. *El Proyecto Etnico*

El proceso de reapropiación de la propia historia, del espacio, de los conocimientos y de la lengua, fundado y articulado alrededor de la práctica que demanda la formulación de un programa de tipo económico o productivo logrado a partir de un consenso de la colectividad, establece el soporte inicial del proyecto étnico. Por éste entendemos la elaboración, por parte de la sociedad indígena, de una imagen objetivo, de un futuro deseable y viable dentro del contexto nacional. La aspiración, aquí, es construir una visión —aunque sea parcial—, de la sociedad a la que la etnia misma aspira. El ejercicio no es un desgaste fútil, sino la edificación de un modelo que estimula y dinamiza la iniciativa y creatividad individual y colectiva. La prefiguración intencional de la propia sociedad significa la intervención activa en la historia y el comienzo de una conciencia individual y social alentada y propositiva, que no se conforma con la reproducción cultural sino que aspira a tomar iniciativas y a tener un papel determinante en la producción cultural.

La formulación de un proyecto étnico, como parte esencial de todo el proceso de capacitación (en su etapa "formalizada" en un marco didáctico y en los posteriores momentos de una capacitación permanente operada por medio de mecanismos de seguimiento), cumple además la función de dar sentido a las varias iniciativas sociales parciales que toma el grupo e inscribirlas en una tendencia en la cual se puede identificar un objetivo englobante de toda la etnia. Finalmente, es alrededor de la constante explicitación del proyecto social que se puede expresar el debate y animar el pensamiento sobre la propia sociedad deseable.

3.6.5. *Orientación pedagógica*

Para que la capacitación resulte coherente en la imagen-objetivo de promotor indígena que se ha delineado, y aporte al logro de los objetivos de autoafirmación personal y cultural que se propone, ha de ser objeto de un cuidadoso desarrollo pedagógico.

Al respecto, resulta sugerente la posibilidad de recuperar algunos principios básicos de la Educación Liberadora, enfocarlos en

función del desarrollo de un proyecto cultural propio, y articularlos en la perspectiva de la Educación Permanente.

En este marco, la reflexión ideológica que permite despertar la conciencia crítica y actuar sobre la realidad para transformarla, constituye uno de los ejes fundamentales de un proceso que se asienta en la realidad como contenido educativo, y en el diálogo y la investigación, como bases metodológicas.

No obstante, el paso de "conciencia oprimida" a "conciencia crítica" y la viabilidad de aportar a la "síntesis cultural", superadora de la "invasión cultural", exigen de los capacitadores involucrados la formulación de alternativas pedagógicas que eviten la reproducción de las estructuras de relación y de los contenidos ocultos de la institución escolar. La doble desigualdad, que potencialmente contiene la relación pedagógica en este caso —capacitador-capacitando e indígenas-no indígenas—, constituye un desafío y exige una permanente "vigilancia" de las actitudes de todos los participantes en el proceso de capacitación. Los lineamientos teóricos y las experiencias ya comentadas, aportan elementos útiles para el desarrollo de modalidades educativas adecuadas a cada caso concreto.

Para que la propuesta se inscriba en la perspectiva de la educación permanente, ha de contener las experiencias de aprendizaje y de relación igualitaria que permita a los capacitandos inscribir a la educación como un proceso ininterumpido y continuo donde cada persona, consciente de las potencialidades individuales y sociales de la producción cultural, asume la responsabilidad de su propio desarrollo.

3.7. NOTAS SOBRE LA ESTRATEGIA PARA LA FORMACION DE PROMOTORES

El diseño de la estrategia para el cumplimiento de programas de capacitación de promotores indígenas bilingües y de su posterior inclusión en programas orgánicos de promoción y desarrollo de las etnias, debe adaptarse a las condiciones sociales, políticas y jurídico-administrativas específicas de cada país de la subregión. Hay, sin embargo, algunas líneas generales que se pueden señalar y que suponen una labor de adaptación y adecuación a la especificidad de cada caso nacional y étnico.

Un primer principio substancial se relaciona con el problema de la participación plena de elementos importantes y representativos de la comunidad étnica en el diseño, planeación, elaboración y posterior operación del programa de capacitación y formación permanente y seguimiento. La cuestión de la participación indígena inmediata en todas las etapas e instancias del programa, debe en-

tenderse precisamente como mecanismo medular de formación del personal para la consolidación y expansión del mismo.

Un principio derivado del anterior es que cualquier programa de formación y operación de promotores debe apuntar al objetivo de la autogestión del mismo, lo cual implica que desde el primer momento se tienen que incluir, en la estructura y en el modo de operación, los mecanismos que permitan la transferencia y progresiva desaparición de las instancias operativas y decisionales externas al grupo étnico.

La autogestión administrativa debe apoyarse sobre una capacidad creciente de autonomía económica del programa, puesto que en realidad puede plantearse la capacidad autogestiva solamente sobre la base de condiciones de autosustento. Nuevamente este objetivo de largo plazo debe contemplarse desde el mismo momento del diseño inicial para que los aspectos productivos y gestionarios formen parte integral de la capacitación teórica y práctica.

Finalmente, el programa debe coordinarse con planes análogos que se realizan en otras etnias, en comunidades rurales o en otras regiones del país y sectores de la sociedad nacional, de tal manera que haya un aprovechamiento y un intercambio racional de experiencias.

3.7.1. *El marco institucional de la capacitación*

Podemos identificar dos grandes sectores sociales en los cuales se pueden dar los proyectos de capacitación de promotores indígenas:

a) La sociedad civil, en la iniciativa de tipo privado, no gubernamentales, de cualquier signo político o religioso. En esta esfera se expresan las organizaciones indígenas autónomas.

b) La sociedad política, es decir el Estado y los diferentes niveles de la estructura administrativa y de gobierno local o central.

En general, la subregión muestra escaso desarrollo de las organizaciones autónomas y la tendencia del Estado a no permitir y facilitar las expresiones organizadas de la sociedad civil, sin por esto desarrollar las estructuras y formas de servicios que caracterizan al Estado-Nacional contemporáneo. Un Estado de bajo desarrollo relativo que no presta demasiada atención a la ocupación de los espacios sociales de competencia estatal y gubernamental, y una sociedad civil débil constituyen, sin embargo, un contexto que se presta para algunas experimentaciones.

A) Organizaciones estatales. Se trata, en este caso, de conformar los programas de capacitación y seguimiento al interior del aparato estatal. Aun sin tener que renunciar a los principios expuestos anteriormente, es evidente que el carácter tendencialmente

autoritario de la formación estatal latinoamericana interferiría fuertemente en los objetivos, estructura y modo operativo de los programas de capacitación. Este reconocimiento, sin embargo, no puede ser excusa para que todo tipo de esfuerzo e iniciativa no sea tomada y propuesta a la dirigencia intelectual y política de los pueblos indios. El objetivo, en este caso, consiste en abrir espacios político-administrativos para que éstos sean copados por las demandas y organizaciones indígenas.

Las experiencias recientes de algunos países latinoamericanos (Reforma Educativa del Perú: 1970 - 74; Estructuración de Educación Indígena Bilingüe y Programa de Culturas Populares en México; inicio de la educación bilingüe-intercultural en Venezuela), muestran que, aunque las iniciativas estatales sean débiles y efímeras y estén sometidos a los vaivenes políticos, su sola presencia constituye un patrimonio que es retomado por las poblaciones indígenas y transformado en nueva plataforma de lucha.

B) Organizaciones autónomas. Esta es la fórmula ideal, especialmente cuando cuenta con el aval (aunque sea tácito) del Estado. Los problemas más graves que enfrentan estos programas son: escasez permanente de recursos financieros; consecuentemente su alta vulnerabilidad y las varias formas de dependencia en las que se involucran (iglesia, sectas religiosas, organismos financieros y asistenciales, etc.); poca continuidad; amenaza de absorción por parte estatal, especialmente si funcionan eficazmente. Por otra parte, los problemas de la acreditación y reconocimiento oficial pueden constituirse en el obstáculo más grave desde el punto de vista de los usuarios indígenas.

En cualquiera de los dos casos —programas estatales o autónomos— la cuestión de la dimensión o escala del proyecto de capacitación y promoción parece constituir un factor esencial para la definición de la calidad de los resultados. Es posible pensar, y las experiencias de México en el campo de la capacitación y educación indígena así lo demuestran, que es recomendable implantar una serie de proyectos de escala reducida, con carácter experimental y flexible, adaptados a las condiciones específicas de cada etnia y región, antes que establecer un programa único, a escala nacional, con pretensiones de cobertura unificada y homogeneización de métodos y modalidades. La flexibilidad y adaptabilidad del programa implica la posibilidad de incorporar al mismo las modificaciones y correctivos que surjan en el camino, así como las iniciativas y sugerencias originadas por la participación indígena. En la medida en que los proyectos y programas de capacitación reflejen en su organización y contenidos las características culturales fundamentales de las etnias que pretenden atender, se puede prever un alto nivel de eficacia y éxito de los mismos. La coherencia entre el programa y el usuario, sin embargo, no es alcanzable sólo a través de

un acto de voluntad, sino esencialmente por medio de la participación e involucramiento activo y en puestos decisionales de personal de extracción étnica.

3.7.2. *Nota conclusiva*

El promotor indígena, en nuestra concepción, cumple una función importante en el proyecto global de cada etnia que, en síntesis, puede expresarse como la empresa colectiva de reapropiación del papel protagónico que le corresponde a cada grupo indígena en la construcción de su propia historia. Las ideas y experiencias expuestas en el trabajo constituyen un intento de síntesis, un alto, un momento en el avance teórico y práctico construido por indígenas y sectores nacionales preocupados por la formulación de sociedades plurales y democráticas. A partir de estos momentos, cada intento, cada proposición es válida y legítima en la medida en que es capaz de recuperar el pasado, superarlo a través de la apropiación y reformularlo como imagen de un futuro mejor en el que pueda identificarse la mayoría de cada pueblo indígena. El debate sigue abierto.

II. LAS EXPERIENCIAS

1. EL CONTEXTO SOCIO-ANTROPOLOGICO

STEFANO VARESE
ELBA GIGANTE
PEDRO LEWIN
MARIA T. PARDO

1.1. LA PRESENCIA INDIGENA

Para los fines del presente documento y en el marco del Seminario-Taller Subregional se toman en cuenta, como centroamericanos, los siguientes países: Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Panamá y El Salvador, a los que se añade Guatemala que en propiedad pertenece al área cultural mesoamericana. Por razones igualmente operativas indicadas en los términos de referencia del Seminario-Taller, se excluye del análisis a Bélize.

Con excepción de Guatemala, Centroamérica se presenta como una región en la que las poblaciones indígenas constituyen una minoría absoluta: en ninguno de los países los miembros de las etnias indias superan el 10% de la población total. Guatemala, en cambio, representa una excepción notable, ya que más de la mitad de su población total está constituida por miembros de etnias in-

dígenas. En este sentido Guatemala es el país del continente que tiene más población relativa de este tipo y pertenece al grupo de naciones con mayoría indígena junto con México, Ecuador, Perú y Bolivia (cf. Cuadro I; Mayer y Mansferrer, 1979: 220).

El monto total de la población indígena en la subregión es más de 4 millones de personas. Sin embargo, nos parece importante señalar inmediatamente las serias limitaciones que tienen los actuales datos censales y estadísticos de todos los países latinoamericanos en general, y de los centroamericanos en particular, en relación a las poblaciones indígenas. Las estadísticas básicas y censales sufren de distorsiones "ideológicas" que afectan a la metodología, diseño, formas de captación, procesamiento y difusión de la información. Los prejuicios ideológicos se derivan, en el caso del Estado, de una tradición histórica de voluntad política "unitarista" que niega tendencialmente la legitimidad y validez de la presencia indígena en el país y aspira a la uniformización lingüística y étnica de la nación, es decir, a la asimilación forzada o implícita.

Dentro de esta tradición del Estado nacional neo-liberal, la administración y el ejercicio estadístico-censal operan objetivamente como mecanismos de enmascaramiento y alteración que afectan el conocimiento social y la autopercepción de la nación en cuanto a su propia composición lingüístico-cultural (cf. Varese et al., 1983). Estos mismos prejuicios e ideologizaciones han sido internalizadas y son compartidos por los propios indígenas quienes, frecuentemente, niegan su filiación étnica y lingüística en situaciones de captación censal y confrontación social, precisamente por las connotaciones despectivas y discriminatorias que tal adscripción acarrea. Un censo, en última instancia, supone un acto de definición étnica, lingüística, social y racial por parte del ciudadano, lo que pone en juego todos los condicionantes históricamente construidos sobre las cuestiones centrales de las relaciones interétnicas y de clase.

Un caso sumamente ilustrativo y extremo de estas afirmaciones es el de la población nahuatl-pipil de El Salvador, que a partir de las matanzas de 1932 en las que los indígenas fueron sistemáticamente ejecutados en nombre de la ecuación "indígena igual comunista", se clandestinizó como etnia cultural y lingüísticamente diferenciada y se volvió invisible ante los ojos del resto de la población salvadoreña. Un resurgimiento de la afirmación étnica del nahuatl-pipil pareció ser posible a mediados de los años '70, bajo el estímulo de un proyecto de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas dirigido por los jesuitas y una organización indígena. Sin embargo, la vieja discriminación y los temores de los sectores dominantes frente a cualquier intento de organización indígena, produjo nuevamente una retracción de los pipiles y su ocultamiento entre el resto de la población campesina mestiza. Como lo afir-

mara acertadamente un hombre, hablar en nahuatl-pipil "es muy político, es demasiado político" (Maxwell, 1983: 234).

Un contexto similar se puede señalar para prácticamente toda la subregión: la presencia de poblaciones indígenas ha sido históricamente negada por los países y sus gobiernos o, en el mejor de los casos, ha sido minimizada cuantitativamente y reducida a niveles de poca significación cultural, supuestamente superables a través de políticas integracionistas. De esta manera, las cuestiones estadísticas y censales, es decir la dimensión cuantitativa de la composición y carácter multiétnico de los países de la subregión, contaminan y alteran el hecho esencial y cualitativo de las configuraciones nacionales y orientan, de una manera sesgada y parcializada, las decisiones fundamentales que el Estado y los sectores dominantes de la sociedad civil toman y ejercen en el campo de la política cultural, educativa y de desarrollo en general.

1.2. SOCIEDAD NACIONAL Y ETNIAS INDIGENAS

Tres países de la región —Guatemala, Nicaragua y Panamá— ejemplifican con claridad el tipo de relación histórica que la sociedad nacional mestiza, heredera del coloniaje, ha estructurado con las etnias indígenas durante las varias décadas de vida republicana.

Guatemala representa el extremo de un país con una presencia indígena masiva que permea toda la historia y el espacio nacional, así como el mismo carácter civilizatorio del área, y que, sin embargo, ha negado esta evidencia cultural contundente, especialmente en los aspectos de la organización institucional del Estado. En las últimas décadas, este repudio secular de la sociedad no indígena dominante hacia la veintena de etnias indias, sus lenguas y culturas, ha cobrado mayor impulso y radicalidad debido a la fractura instaurada por la insurgencia y por la respuesta represiva articulada por los gobiernos. El país se ha resquebrajado y roto en las dos partes que lo han compuesto históricamente desde el momento de la invasión europea en el siglo XVI: por un lado, la población mestiza o ladina hispanohablante con sus sectores política y económicamente dominantes y su voluntad de hegemonía cultural, por el otro, las varias etnias indígenas subordinadas y sometidas, acusadas ahora de manera genérica de ser responsables, partícipes siempre sospechosos, de la sedición armada y de la voluntad de subversión revolucionaria. Ser indígena puede ser sinónimo de opositor al sis-

tema político vigente y al modelo de desarrollo dependiente elegido por las clases en el poder.

En *Nicaragua* encontramos, en cambio, una situación en la cual la presencia indígena es minoritaria sobre el conjunto del país (—3% a + 15%) y se encuentra prácticamente concentrada en una región (la Costa Atlántica) que fue marginal al proceso de conformación nacional, aunque de ninguna manera ausente de la estructura de dependencia neocolonial que caracterizó a las relaciones de la Costa con el resto del territorio y los países centrales. Esta articulación periférica de la región y sus etnias al resto del país, configuró en la sociedad nacional una percepción y una conciencia social bastante equívoca e incompleta de la conformación multiétnica de la Costa Atlántica de Nicaragua y de la dimensión y peso de la cuestión indígena y étnica del país. A tal punto, que el grave conflicto étnico que surgió en la Costa a partir de 1980, de alguna manera tomó por sorpresa al Gobierno Sandinista y lo condujo a una actualización y reformulación de la política étnico-regional en vista a objetivos ambiciosos de autonomía y de alfabetización y educación bilingüe.

Se puede afirmar que, al contrario de Guatemala, en donde ha habido históricamente una negación intencional de la sociedad nacional mestiza frente a la masiva participación indígena en la conformación nacional, en Nicaragua la presencia de las etnias indígenas de la Costa Atlántica y los remanentes nahuatl del centro del país no llegaron a configurarse como elementos constitutivos de la sociedad nicaragüense ni de su proyecto político nacional. Si en el primer caso la negación histórica está manifestándose en la explosión de una violenta confrontación étnico-social y de clase largamente reprimida y contenida, en el caso de Nicaragua el descuido ha resultado igualmente costoso. Una entera región y un conjunto de etnias entran repentinamente al escenario nacional en el crítico momento de recomposición social y de formulación intencional de una nueva sociedad, precisamente cuando las agresiones externas se hacen más insistentes y se montan sobre el conflicto étnico (cf. Dunbar, 1984). En este contexto, las cuestiones culturales y lingüísticas, los problemas de la etnicidad y el conjunto de medidas legislativas y administrativas que se han dado por llamar "política indigenista", se vuelven decisiones de gobierno de suma importancia y urgencia y dejan de constituir el tema más o menos marginal de interés académico.

Finalmente, en *Panamá* se puede identificar un tercer tipo de proceso que combina en parte los anteriores, es decir, la ambigüedad histórica de la sociedad nacional frente a las etnias indígenas —negación y/o descuido—, y al mismo tiempo la consolidación de un largo proceso en el que los grupos étnicos han podido expresar y concretar algunos de sus proyectos de autonomía cultural. A raíz

de un conflicto internacional y de la conformación del espacio nacional, la etnia cuna pudo ganar a principios del siglo, y luego conservar, un importante margen socio-político y cultural autónomo al interior de la nación panameña. La nueva Constitución de 1972 reconoce el derecho indígena a una atención especial por parte del Estado en el campo de la lengua y de la cultura, y es sobre la base de este mandato constitucional que desde 1975 se ha iniciado un programa oficial de educación bilingüe para los niveles iniciales del proceso educativo.

Los hechos más resaltantes y característicos de la situación de los indígenas de Panamá tienen que ver, sin duda, con la capacidad que han tenido y tienen estos grupos minoritarios para estructurar y viabilizar respuestas sociales organizadas frente a los distintos retos que les pone su condición de etnias al interior de una sociedad nacional dominante. En este sentido, se puede afirmar que los avances de la legislación panameña en el campo indigenista no son tanto una concesión del Estado y sus diferentes administraciones, cuanto conquistas concretas de las luchas y organizaciones indias.

1.3. ESQUEMA ETNOLOGICO

Desde el punto de vista antropológico, la subregión centroamericana comienza propiamente en el límite meridional de Guatemala y termina en la frontera entre Panamá y Colombia. Al Noroeste de Honduras y El Salvador comienza Mesoamérica, al Sureste de Panamá se inicia el área cultural sudamericana andina y del trópico húmedo que circunscribe el Caribe que, por otra parte, rodea por el Norte y Este a toda la subregión. Toda esta zona del istmo centroamericano constituye así un corredor y un espacio de encuentro entre dos grandes áreas de civilización: Mesoamérica y Sudamérica.

En la esfera de las lenguas, el área se encuentra dominada por los troncos lingüísticos penutiano (Maya), que representa la expansión mesoamericana del norte, y por el tronco Macro-Chibcha de origen andino colombiano. Sobre esta base lingüística, probablemente bastante antigua, se encuentran incrustaciones de lenguas de los troncos Caribe y Arawako, de derivación de la gran cuenca amazónica, de la del Orinoco y del escudo de la Guyana, así como islotes de lenguas del tronco Otomanque (cuyo centro de dispersión se ubica en el estado sureño mexicano de Oaxaca), del tronco Hoka y del Aztecano (Nahuas) que representan posiblemente intrusiones precoloniales muy tardías de tipo comercial y militar.

Desde el punto de vista de los rasgos civilizadores, en la subregión centroamericana se han combinado con cierto electicismo

el complejo de la "triada sagrada" mesoamericana (maíz, frijol y calabaza), con los cultivos por excelencia de los bosques tropicales húmedos de Sudamérica (la yuca y el camote). Señoríos y ciudades estado, clase sacerdotal y de guerreros, se conformaron en los períodos finales de la época precolonial, alternándose en una dialéctica de conflictos y alianzas con formas preclasistas y precampesinas de organización social. Las grandes tradiciones culturales Maya, Chibcha, probablemente Otomanque y Méxica dejaron contribuciones fundamentales en toda la región y probablemente influyeron, y fueron influidas, por la "pequeña tradición" Caribe y Arawaka de las formaciones sociales precampesinas.

Con la invasión colonial se produjo un complejo proceso de reestructuración y rediseño cultural, social y económico similar, en sus grandes líneas, a las transformaciones sufridas por las sociedades indígenas agrarias de Mesoamérica y la región andina. Sin embargo, varias de las etnias que se localizaban en zonas tropicales de más difícil acceso, lograron conservar una cierta autonomía hasta fines de la Colonia. Otros grupos, especialmente los costeños (miskitos, cuna) experimentaron un proceso de readaptación económica, social, política, cultural y racial de tal profundidad que puede ser definida como un fenómeno de etnogénesis, es decir, una redefinición étnica radical que puso en juego todos los elementos de la trama cultural previa. En el caso de los miskitos se puede afirmar que elementos adaptativos aparentemente no centrales, como, por ejemplo, su involucramiento con los bucaneros y piratas, jugaron un papel tan importante en la organización socio-económica y cultural que, a la postre, se transformaron en los ejes de la identidad étnica y de la reproducción de la especificidad cultural del grupo.

De este modo, el largo período colonial y la posterior situación neocolonial o de nacionalismo dependiente, generó en toda la subregión un conjunto modificado de culturas indígenas cuya esencia actual, de manera genérica, puede ser definida a partir de la condición de campesinado empobrecido o de formaciones económico-sociales precampesinas en proceso de evolución, involucradas de manera progresiva —en mayor o menor grado—, con la expansión de modalidades de desarrollo capitalista periférico y dependiente. Los corolarios de esta condición socio-económica de las etnias son conocidos y se reproducen en la región como en el resto de Latinoamérica: pérdida del territorio y de las tierras productivas y recursos o marginación a zonas de refugio; monetarización inicial de la economía con substitución parcial de la "lógica" de la reciprocidad e instauración de la "lógica" del capitalismo pequeño mercantil; venta de la fuerza de trabajo; subordinación o pérdida lingüística; deterioro de la capacidad de autosuficiencia comunal y

étnica en el campo económico y político; disminución o pérdida de la seguridad cultural.

La tipificación genérica de campesinado indígena que acabamos de dar no puede, sin embargo, oscurecer el hecho fundamental de la gran diversidad étnica y lingüística que caracteriza a la región. Nos encontramos frente a un espacio relativamente reducido que encierra, sin embargo, a una gran cantidad de población indígena (2.752.698 según el cálculo más prudente y 4.125.934 según la estimación más alta; cf. Cuadro I) y un número muy alto de grupos indígenas: 57 etnias que en algunos casos constituyen la mayoría de la población de una entera región, mientras que en otros conforman pequeñas minorías en situación de precariedad socio-cultural (cf. Cuadros II, III, IV, V, VI y VII para constatar la composición y distribución etnolingüística y demográfica de la subregión).

CUADRO I*

POBLACION INDIGENA EN AMERICA CENTRAL POR PAISES
(SERIE HISTORICA: AÑOS 1941 - 1961 - 1978)[1]

PAIS	POBLACION INDIGENA			% POBLACION INDIGENA SOBRE POBLACION NACIONAL.[3]	POBLACION INDIGENA[4]	
	1941	1961	1978[2]		1983[5]	
COSTA RICA	5.854	8.000	14.048	0.8	60.780	+ 60.930
GUATEMALA	1.624.908	1.497.261	3.739.914	59,7	1.966.908	+2.512.908
HONDURAS	467.568	107.800	107.800	32,1	277.503	277.503
NICARAGUA	372.235	43.000	43.000[3]	8,0	201.500	201.500
PANAMA	167.688	62.178	121.172	6,8	— 78.007	+ 87.464
EL SALVADOR	790.685	100.000	100.000	2,3	138.000	138.000
TOTALES	3.428.938	1.818.248	4.125.934	—o—	—2.752.698	+3.278.305

* Todos los cuadros han sido elaborados por Linda Ayre.
1 Fuente básica: Mayery Masferrer, 1979.
2 Un cálculo más reciente estima a la población indígena de Costa Rica en 20.000 personas, cf. Barrientos et al., 1982.
3 Estimado poco confiable basado en datos de 1960; en la actualidad las etnias miskitos, sumos y ramas deben sumar alrededor de 90.000 personas.
4 Mansferrer, 1983: 592-593.
5 Rodríguez, 1983.

77

CUADRO II

GRUPOS ETNICOS DE COSTA RICA

ETNIA	FILIACION LINGUISTICA[1]	ESTIMACION DEMOGRAFICA[2]
BORUCA	MACRO-CHIBCHA	1.500
BRIBRIS	MACRO-CHIBCHA	1.000
CABECARES	MACRO-CHIBCHA	1.500
CHIRRIPO	MACRO-CHIBCHA	1.500
CHOROTEGA	OTO-MANGUE-Manqueano	S.D.
GUAITIL	S.D.	S.D.
GUATUSO	MACRO-CHIBCHA	—150 + 300
GUAYMI	MACRO-CHIBCHA	47.000
HUETAR	MACRO-CHIBCHA	S.D.
MANGUES	OTO-MANGUE-Manqueano	500
TALAMANGA	MACRO-CHIBCHA	4.500
TERRABA	MACRO-CHIBCHA	130
TOTAL 12		60.780 +60.930

FUENTE: [1] Pottier, 1983.
[2] Rodríguez, 1983.

CUADRO III

GRUPOS ETNICOS DE GUATEMALA

ETNIA	FILIACION LINGUISTICA[1]	ESTIMACION DEMOGRAF.[2]	1940[2]	1950[2]
AGUATECA	PENUTIANO Maya-Mameano	58.000	6.794	8.401
CACHIQUEL	PENUTIANO Maya-Quicheano	280.000	328.991	167.363
CARIBE	MACRO-CARIBE	26.000	3.317	1.116
CHOL	PENUTIANO-Cholano	30.000	SD	SD
CHONTAL	PENUTIANO-Tzeltalano	— 65.000 + 80.000	SD	SD
CORTI	PENUTIANO-Cholano	37.000	32.894	12.048
CHUJ	PENUTIANO-Chuh	10.771	10.543	10.771
HUASTECA	PENUTIANO-Huastecano	20.000	SD	SD
IXIL	PENUTIANO-Mameano	22.000	15.160	25.025
JALALTECA	PENUTIANO-Kanjobalano	SD	12.107	13.491
KANJOBAL	PENUTIANO-Kanjobalano	41.662	39.685	41.622
LACANDON	PENUTIANO-Maya	5.000	285	SD
NAME	PENUTIANO-Mameano	— 10.000 + 12.000	268.512	173.308
MOPANE	PENUTIANO-Maya	— 40.000 + 78.000	SD	SD
POKOMAN	PENUTIANO-Kekchiano	11.434	16.869	11.434
POKOMCHI	PENUTIANO-Kekchiano	— 60.000 + 75.000	47.758	37.456
QUEKCHIE	PENUTIANO-Kekchiano	—130.000 +180.000	246.414	153.971
QUICHE	PENUTIANO-Quicheano	1.300.000	441.705	339.232
SINCA	MACRO-CHIBCHAN-Xinca	— 52.000 + 84.000	SD	SD
TZUTUJIL	PENUTIANO-Quicheano	150.000	24.122	18.761
USPANEGA	PENUTIANO-Quicheano	12.089	4.778	12.089
TOTAL 21		—1.996.908 +2.512.908	1.504.995	1.031.088

FUENTES: [1] Pottier, 1983.
[2] Rodríguez, 1983.

CUADRO IV

GRUPOS ETNICOS DE HONDURAS

ETNIA	FILIACION LINGÜISTICA[1]	ESTIMACION DEMOGRAFICA[2]
CARIB	MACRO-CARIBE	15.000
GARIFUNAS	ARAWAKANO	60.000
GUAJIRO HONDUREÑO		2.500
JICAQUE	KODANO-Jicaque	10.000
LENCA	MACRO-CHIBCHANO-Lenca	49.378
MIQUIRANO		10.000
MISKITO	MACRO-CHIBCHANO-Misumalpano	82.725
MORENO		7.000
OPATOROS		15.000
PAYA	MACRO-CHICHANO-Pava	10.000
SUNO	MACRO-CHIBCHANO-Misumalpano	15.000
TOTAL 11		277.503

FUENTE: [1] Pottier, 1983.
[2] Rodríguez, 1983.

CUADRO V

GRUPOS ETNICOS DE NICARAGUA

ETNIA	FILIACION LINGÜISTICA[1]	ESTIMACION DEMOGRAFICA[2]
MISKITO	MACRO-CHIBCHANO-Misumalpano	185.000
RAMA	MACRO-CHIBCHANO-Misumalpano	1.500
SUMO	MACRO-CHIBCHANO-Misumalpano	15.000
TOTAL 3		201.500

FUENTE: [1] Pottier, 1983.
[2] Rodríguez, 1983.

CUADRO VI

GRUPOS ETNICOS DE PANAMA

ETNIA	FILIACION LINGUISTICA[1]	ESTIMACION DEMOGRAFICA[2]
CHOCOES	MACRO-CHIBCHANO-Chocó	5.713
CHOLO-PEMONOMEÑOS	MACRO-CHIBCHANO-Chocó	1.500
CUNA	MACRO-CHIBCHANO	—20.543 + 30.000
EMBERA	MACRO-CHIBCHANO-Chocó	5.777
GUAYMI	MACRO-CHIBCHANO	44.474
TERIBE	MACRO-CHIBCHANO	S.D.
TOTAL 6		—78.007 + 87.464

FUENTE: [1] Pottier, 1983.
[2] Rodríguez, 1983.

CUADRO VII

GRUPOS ETNICOS DE EL SALVADOR

ETNIA	FILIACION LINGUISTICA[1]	ESTIMACION DEMOGRAFICA[2]
CAKCHIQUEL	PENUTIANO-Quicheano	20.000
NAHUAS	AZTECA-TANO-Azteca	8.000
PIPIL	AZTECA-TANO-Azteca	80.000
QUICHE	PENUTIANO-Quicheano	30.000
TOTAL 4		138.000

FUENTE: [1] Pottier, 1983.
[2] Rodríguez, 1983.

1.4. CARACTERIZACION DEL CONTACTO LINGÜISTICO

La subregión a la que nos estamos refiriendo se caracteriza por la coexistencia de varias lenguas dentro de los territorios nacionales. El multilingüismo de esta área se define a su interior por una diversidad de situaciones en cuanto al número de lenguas en contacto.

Para el estudio de los efectos de esta realidad y de la subordinación socio-lingüística de las lenguas, clasificaremos la subregión en tres grupos, diferenciados de acuerdo a los criterios de selección: número de lenguas minoritarias y porcentaje de población indígena.

De acuerdo al primer criterio, el país donde la situación de multilingüismo se acentúa de manera significativa es Guatemala, donde 21 lenguas indígenas coexisten paralelamente al castellano. Un segundo grupo intermedio que presenta un índice relativamente elevado lo constituyen Costa Rica y Honduras, con 12 y 11 idiomas minoritarios respectivamente. Finalmente se anotan Panamá, El Salvador y Nicaragua en los que el número de lenguas presenta un índice menor 6, 4 y 3. (Véanse Cuadros II, III, IV, V, VI, VII.)

Tomando en consideración el porcentaje de sectores indígenas respecto del conjunto de la población, podemos diferenciar tres grupos, notándose un marcado distanciamiento entre el primero y los dos restantes. Con un elevado porcentaje destaca, en primer lugar, Guatemala, donde a pesar de los últimos desplazamientos que ha sufrido la población india puede predecirse, de acuerdo a la estimación de Mayery Mansferrer en 1978, una fuerte presencia de población indígena en el país (59,7%). Un segundo grupo está conformado por Panamá y Nicaragua, países en los que si bien el porcentaje no presenta grados tan elevados como en el caso de Guatemala, sí revela una presencia significativa: entre el 6 y el 10% de la población es indígena. Por último se anotan Honduras, El Salvador y Costa Rica cuyo porcentaje oscila entre el 1 y el 3,5%. (Véase Cuadro I.)

A nivel de la población indígena absoluta de la subregión, Guatemala es el país que destaca la mayor presencia indígena del área y Honduras, a pesar de que en términos relativos no manifestaba una presencia significativa, se ubica en segundo lugar. (Véase Cuadro I.)

Es interesante hacer notar también, como se señalará posteriormente en el diagnóstico de las acciones educativas, la vinculación entre el porcentaje relativo de población india y las políticas lingüísticas, culturales y educativas tendientes a la posibilitación de la educación bilingüe en el medio indígena. En este sentido Guatemala, Nicaragua y Panamá son los que presentan mayor avance. Este proceso responde tanto a la presencia significativa de la población indígena, que ha conducido a los sectores oficiales y priva-

dos a desarrollar estrategias para las acciones educativas destinadas a este sector, como a los procesos políticos particulares de cada país. Por ello, Nicaragua se inscribe dentro de las tendencias político-educativas más avanzadas de toda la subregión.

Las anteriores consideraciones tuvieron por finalidad esbozar un panorama de las distintas situaciones en las que se inscribe el multilingüismo. Esta naturaleza diversa define el carácter variado que adopta el contacto lingüístico. En el caso de Guatemala, Honduras y El Salvador, el elevado índice de multilingüismo se presenta como un factor relevante de la subordinación lingüística. A pesar de que en el primer caso la presencia notable de la población indígena ha favorecido la consideración de este sector para la formulación de las políticas lingüísticas y educativas, la variedad idiomática del país ha dificultado la ejecución de las mismas. La complejidad del panorama socio-lingüístico ha derivado en el desarrollo de acciones que han restringido la utilización de los idiomas a su variante regional y al avance de las políticas educativas en sólo 4 de los 21 grupos étnicos del país. En Honduras, a pesar de presentar un porcentaje significativo de población indígena en términos absolutos, la existencia de varias lenguas dentro del territorio nacional, junto al bajo porcentaje en términos relativos, ha colocado a los idiomas de este país en una relación de desequilibrio y subordinación frente al castellano. Por último, en Costa Rica, el bajo índice de presencia indígena, inmersa dentro de una variedad idiomática considerable —que supone la necesidad de investigaciones socio-lingüísticas básicas para la formulación de políticas acordes a las características de estos grupos—, han determinado el precario avance de las acciones educativas tendientes a la consideración de las lenguas indígenas dentro de un marco de desarrollo y autoafirmación lingüística y cultural.

Otro factor que también incide sobre la naturaleza del contacto lingüístico, está constituido por la presencia del inglés como lengua de los sectores dominantes en dos de los países que conforman esta subregión. La coexistencia del inglés paralelamente al castellano en Costa Rica y Panamá, tomando en cuenta sus posibilidades de expresión gráfica, su presencia en los medios masivos de comunicación y sistemas de educación formal, frente a la carencia de escritura de los idiomas nativos y sus restringidos espacios de circulación, colocan a las lenguas indígenas de estos países en una situación de doble subordinación: tanto frente al castellano, como idioma nacional oficial, como ante el inglés, lengua de reconocida y consolidada legitimación a nivel internacional.

Sin embargo, este mismo idioma en su variedad *creolizada* también está presente en algunas zonas de Costa Rica y Nicaragua. La función social que desempeña en estas áreas lo colocan en una posición de lengua minoritaria ausente de escritura y gramática explícita, subordinada a su vez a la variante dominante del inglés.

En el caso de Nicaragua, el inglés criollo se ha desempeñado como lengua vehicular de comunicación entre los miembros de las etnias indígenas.

Su carácter de lengua minoritaria subordinada restringe las potencialidades de dominación del inglés, convirtiéndolo en un elemento virtual de diferenciación y distanciamiento entre las etnias y la sociedad nacional. Esta situación, a su vez, vuelve a asignar al castellano sus atributos de lengua dominante, acentuada particularmente por el hecho de ser el único idioma reconocido oficialmente en todos los países que conforman esta subregión.

A pesar de las variadas situaciones de multilingüismo y del carácter diferenciado que adopta el contacto idiomático en esta área, los procesos históricos de formación nacional y de unificación lingüística han subsumido a las relaciones idiomáticas particulares en un marco contrastivo mayor que rebasa las situaciones específicas. En esta perspectiva, es evidente el papel de dominación que ejerce el castellano sobre las lenguas indígenas. De ahí, que el conflicto generado por la forma de contacto lingüístico en esta subregión, pueda visualizarse desde dos dimensiones complementarias. Un primer plano caracterizado por el conjunto de las relaciones lingüísticas particulares al interior de cada uno de los países, contenido y sobredeterminado por un segundo nivel de dominación y subordinación que podríamos definir como macro-diglosia.

84

2. PLANTEAMIENTO SINTETICO DE ALGUNAS CUESTIONES CRITICAS EN TORNO A LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL PROMOVIDA POR LOS ESTADOS NACIONALES

CESAR PICON

Teniendo en cuenta el marco presentado anteriormente, esta contribución tiene el propósito de rescatar y hacer un relevamiento sintético de las siguientes cuestiones críticas vinculadas con la educación bilingüe y bicultural promovida por los Estados nacionales:

— La educación bilingüe y bicultural puede ser también un instrumento de dominación cultural.

— La relatividad de la validez de lo bicultural.

— La educación bilingüe y bicultural como instrumento de hegemonización de la educación formal.

— La educación bilingüe y bicultural como instrumento de recuperación lingüística y cultural y como instrumento de desarrollo endógeno de las etnias indígenas.

— La educación bilingüe y bicultural como componente del proyecto histórico de las etnias indígenas.

2.1. LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL COMO INSTRUMENTO DE DOMINACION CULTURAL

La educación bilingüe es genéricamente conocida como una acción educativa con los niños y adolescentes de las etnias indígenas, a través de la cual se adquiere el aprendizaje de la lengua materna y progresivamente el conocimiento de una lengua común (el español en el contexto latinoamericano) como un proceso técnico de adquisición de una segunda lengua. Es fundamental observar que la educación bilingüe también alcanza a los adultos de las etnias indígenas.

La educación bicultural tiene virtualmente una connotación más amplia. Implica que los niños, jóvenes y adultos de dos sistemas culturales distintos tratan de interactuar, pero afirmando cada quien su identidad, intentando enriquecer su propio desarrollo y de hacer una asimilación libre y selectiva de los bienes de la cultura nacional.

En un plano de análisis meramente cultural, parecería viable esta interacción a través del diálogo cultural. Sin embargo, evidencias históricas prueban que hay una realidad insoslayable: un sistema cultural dominante entra en relación con un sistema cultural dominado no en un nivel horizontal y de respeto, sino de imposición y de ventaja. De ahí que la educación bicultural puede darse dentro de una situación de desequilibrio cuando se trata de articular el sistema cultural mestizo-occidental con el de las etnias indígenas.

¿Qué es lo que viene sucediendo en algunos casos en países como México, Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y otros, en que se desarrollan programas denominados de educación bilingüe y bicultural? Está ocurriendo que, en nombre de la educación bilingüe y bicultural, los niños y adolescentes indígenas están hablando y escribiendo el castellano y están también aprendiendo a pensar en español. Esto último sí es una grave distorsión. En efecto, una cosa es que un sector poblacional aprenda el castellano como segunda lengua y que conozca también la concepción y praxis de los sistemas culturales indígena y mestizo-occidental, pero otro asunto diferente es que realice tal aprendizaje desde la óptica interpretativa del referente cultural dominante.

Es importante hacer un análisis crítico a fondo de esta situación, que puede sintetizarse del siguiente modo: experiencias concretas de la llamada educación bilingüe y bicultural en algunos países de América Latina, son instrumentos de dominación cultural

de las poblaciones indígenas. Conviene estudiar dicha situación y proponer las estrategias correctivas que correspondan a cada particularidad nacional.

2.2. LA RELATIVIDAD DE LA VALIDEZ DE LO BICULTURAL

En el punto 2.2.1. tratamos de definir operacionalmente el sentido de lo bicultural. Básicamente, se trataría del encuentro igualitario de dos sistemas culturales. En el caso que nos ocupa, se trataría del encuentro entre el sistema cultural mestizo-occidental y el de las etnias indígenas.

En la práctica, generalmente no se produce tal encuentro en los términos señalados. Lo que existe, en buena cuenta, no es un encuentro sino propiamente un "desencuentro" entre el sistema cultural hegemónico mestizo-occidental y una o varias etnias, aisladamente consideradas. Tal situación genera la atomización y la fragmentación del desarrollo cultural pluralista en una sociedad nacional.[1]

De otro lado, es importante subrayar que los dos sistemas culturales que se han señalado no son, precisamente, homogéneos ni monolíticos. Cada uno de ellos tiene sus variadas expresiones, pero lo que los identifica es su vocación de unidad orgánica.

Esta vocación de unidad orgánica es un elemento faltante —más que en su concepción en su práctica— en las políticas de desarrollo cultural de varios de los Estados nacionales de América Latina. Tal carencia contribuye a relativizar el sentido de lo bicultural en la forma como se dan las relaciones actuales entre el sistema cultural mestizo-occidental y las etnias indígenas que están en estado de subordinación. En rigor, no existe un sistema cultural indígena que permita fortalecer el desarrollo plural de las etnias conservando un tronco común de identidad y, al mismo tiempo, que facilite una relación con mayor capacidad de gestión y de presión frente al sistema cultural dominante.

De lo anterior se infiere que lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad. Hemos visto que no es éste el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo-occidental. De ahí la relatividad que tenga en el presente el término bicultural y la vigencia, más bien, de una pluralidad de expresiones culturales dentro de una sociedad nacional que están en proceso de búsqueda de su referente principal. En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales

[1] Sobre este particular es sugerente el planteo que hace Mayer (v. 2.2.).

con las etnias indígenas, promoviendo así la fragmentación y retardando históricamente el proceso de interculturalidad sin dominación y sin dependencia.

2.3. LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL COMO INSTRUMENTO DE HEGEMONIZACION DE LA EDUCACION FORMAL

Al estructurarse la educación bilingüe y bicultural al estilo de las demás expresiones educativas de los respectivos sistemas nacionales, se impregnan y contaminan de tal modo que llegan a ser una expresión docente netamente convencional. Como tal, privilegian el uso de una forma de educación: la educación formal.

La educación formal implica un ejercicio selectivo de contenidos educativos; un alejamiento de las prácticas cotidianas de vida y de trabajo; una entronización del aprendizaje institucionalizado; una adquisición de contenidos ajenos al sistema cultural indígena, sin una previa y reflexiva decantación a través de un proceso de libre asimilación de los bienes de la cultura.

La estrategia de la educación bilingüe y bicultural, en general, utiliza privilegiadamente la educación formal. Se trata de un error, que debe ser seriamente cuestionado. Ancestralmente la más rica forma de educación de las poblaciones indígenas ha sido, y todavía lo sigue siendo, la educación de la vida diaria, la educación de lo cotidiano, la educación informal. Una forma que trata de acercarse a esta educación sin intermediarios es la llamada educación no formal. Identifica a ésta su asociación a propósitos amplios y múltiples de orden cultural, político, económico, social y educativo de los hombres, de las familias, de los grupos, de las organizaciones.

Estos procesos educativos informales y no formales, que responden a una lógica y a una concepción amplia del mundo y de la vida en el contexto de un referente que es un sistema de valores que practica la población indígena de un país, son el vehículo más adecuado para revitalizar el desarrollo educativo de dicho sector social.

Una estrategia de educación bilingüe y bicultural debe tratar de hacer operativas las más adecuadas posibilidades de combinación de las tres formas señaladas de educación: informal, no formal y formal; y debe optimizar el uso de la primera, como elemento facilitador y generador de nuevos contenidos y estilos de trabajo, en las otras dos formas de educación. La razón es obvia: la secular sabiduría popular de las poblaciones indígenas procede de su educación informal, operacionalizada esencialmente a través de la tradición oral y de los ejemplos cotidianos y permanentes en el comportamiento real frente a las múltiples instancias de la vida. La

tradición oral comprende una amplia gama de recursos educativos informales y no formales: mitos, cuentos didácticos, presagios, refranes, adivinanzas, anécdotas, referencias históricas de su pasado, referencias de sus luchas, hazañas cívicas, referencias de emulación en el trabajo, etc.

Una estrategia así planteada, contribuiría no a eliminar la educación formal sino a dimensionarla en sus justos términos y convertirla sólo en una de las opciones y, a partir de ello, desarrollar con imaginación y creatividad los procesos educativos informales y no formales como elemento de reactivación cultural y educativa de las poblaciones indígenas.

2.4. LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL COMO INSTRUMENTO DE RECUPERACION LINGÜISTICA Y CULTURAL Y COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO ENDOGENO DE LAS ETNIAS INDIGENAS

Stéfano Varese plantea la sugerente hipótesis de que una adecuada educación bilingüe y bicultural puede y debe contribuir a la recuperación de las siguientes dimensiones educativas: recuperación histórica, recuperación del espacio, recuperación de conocimientos, recuperación de la lengua. Complementariamente se pueden considerar algunas otras recuperaciones esenciales: práctica productiva y de organización para la producción, práctica de desarrollo educativo de las etnias indígenas, práctica de desarrollo endógeno.

En la práctica productiva y de organización para la producción conviene rescatar los tipos y modos de producción: las tecnologías utilizadas para las diferentes clases de producción, según las particularidades del espacio físico y de otros elementos coadyuvantes; las formas de selección y distribución del trabajo; las formas asociativas de trabajo comunal y grupal.

En la práctica de desarrollo educativo de las etnias indígenas es importante rescatar sus propósitos, estilos, recursos; su diversificación por edades, sexos y propósitos más amplios de los que formaba parte dicha práctica; los tipos de procesos educativos informales, no formales y formales; el dimensionamiento del espacio educativo.

En la práctica de desarrollo endógeno de las poblaciones indígenas es importante recuperar y revitalizar: las formas de organización social; los procesos de toma de decisiones sobre las distintas materias en la dimensión comunal, grupal y familiar; los estilos de

evaluación de las decisiones asumidas; la gestión cultural, política, económica y social de las comunidades de base; la participación de las poblaciones indígenas en sus acciones de desarrollo.

Es evidente que la educación bilingüe y bicultural tiene todas las potencialidades para convertirse en un instrumento de recuperación lingüística y cultural, pero también en un elemento de apoyo al fortalecimiento, el desarrollo endógeno de las poblaciones indígenas. Tal desarrollo no tiene nada que ver con vocaciones chauvinistas, sino con la definición y estructuración de una ruta estratégica de desarrollo a la luz de múltiples evidencias históricas en nuestra región y en otras zonas del mundo. Dichas evidencias muestran que los sectores poblacionales más vulnerables a la dominación y a la dependencia sólo podrán lograr superar tal situación a partir de su propio esfuerzo y decisiones. Es una valiosa lección de la historia, que las poblaciones indígenas la conocen no por haber leído ningún libro sino por su agudo olfato de supervivencia y su terca y legítima persistencia en la búsqueda paciente de nuevas alternativas de desarrollo.

2.5. LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL COMO COMPONENTE DEL PROYECTO HISTORICO DE LAS ETNIAS INDIGENAS

El desarrollo endógeno de las poblaciones indígenas supone, por lo menos, la predefinición de un proyecto histórico de ellas. Un componente indispensable en tal proceso es el desarrollo educativo.

La educación bilingüe y bicultural tiene las potencialidades de convertirse en un elemento animador y de apoyo del proyecto histórico de desarrollo de las poblaciones indígenas, siempre que asuma un papel de militancia cultural y política en favor de dicha opción. Sólo así podrá dicha educación convertirse en una acción de apoyo y acompañamiento a las grandes tareas que realicen las poblaciones indígenas.

Lo anteriormente señalado implica que la educación bilingüe y bicultural no puede ser "neutra" y asumir comportamientos de asepsia técnica. Se trata de una expresión educativa, que puede servir a una de las siguientes opciones ideopolíticas: mantener la actual situación de las poblaciones indígenas; contribuir a reformar tal situación, en la medida en que le permita la tolerancia y apertura del sistema prevalente; contribuir al proceso de transformación de las poblaciones indígenas, a partir de sus propias decisiones, sea contando con el apoyo del Estado nacional o con ausencia de éste.

Una educación bilingüe y bicultural en América Latina tiene un camino a recorrer para legitimarse como una vía de apoyo a la

construcción del destino histórico de las poblaciones indígenas. Para lograr este propósito, es importante definir —teniendo en cuenta las particularidades nacionales— una estrategia de reorientación de las actualmente denominadas acciones educativas bilingües y biculturales. Gran parte de tales acciones se fundamentan en la ideología del mestizaje, que la experiencia ha demostrado históricamente que no es viable como elemento de "integración" de las sociedades nacionales de América Latina.

A partir del reconocimiento anteriormente señalado, la educación bilingüe y bicultural tiene la opción de hacer un acompañamiento en la búsqueda de nuevas alternativas de concertación, de genuina integración igualitaria y focalizadas en los intereses históricos fundamentales de las poblaciones indígenas.

3. LA EDUCACION EN EL MEDIO INDIGENA: UN RESUMEN DE LAS EXPERIENCIAS A NIVEL CENTROAMERICANO *

MASSIMO AMADIO

3.1. PANORAMA GLOBAL

Un breve recuento de fechas puede ser útil para determinar el alcance de las políticas educativas y culturales dirigidas hacia los pueblos indígenas a nivel centroamericano. En Costa Rica, el primer programa de capacitación para maestros en zonas indígenas se desarrolla entre 1979 y 1981. En Guatemala, el Proyecto de Educación Bilingüe, ejecutado entre 1980 y 1985 a un nivel experimental en las cuatro áreas lingüísticas mayoritarias, se institucionaliza como Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) a partir de diciembre de 1984. Para el caso de Honduras, recientemente se ha planteado la realización de un primer encuentro a

* Actualizado a junio 1986.

nivel nacional sobre desarrollo cultural y educativo de las etnias indígenas durante el tercer trimestre de 1986.

Por lo que se refiere a Nicaragua, después de haberse autorizado en 1980 la enseñanza en las lenguas miskito e inglés criollo hasta el cuarto grado de primaria en las comunidades donde se hablan estos idiomas, a partir del mes de marzo de 1984 se ha venido elaborando un programa de educación bilingüe bicultural para las minorías étnicas de la Costa Atlántica. En Panamá, se llevó a cabo un proyecto de investigación de las lenguas indígenas entre 1977 y 1981, y se creó la Sección de Educación para el Area Indígena en octubre de 1982. Y, finalmente, en el caso de El Salvador, en 1983 se ha planteado introducir la lengua nahuatl en los programas de educación parvularia y del primer ciclo de educación básica.

En general, es a partir de la década de los '80 que se registra un incremento del interés, a la luz de nuevos enfoques parcialmente innovadores, por la condición de marginación que afecta a los grupos indígenas. A este cambio de actitud hay que añadir también varios intentos de desconcentración, descentralización y regionalización en la administración de la educación y de la cultura que siguen tropezando con muchos obstáculos y con cierta rigidez de los sistemas en cuestión.

Como se puede fácilmente observar, la mayor parte de las acciones se han emprendido en fechas muy recientes y sus resultados aún no son plenamente satisfactorios. Han tenido que enfrentarse, además, con una tradición consolidada que hace de las características específicas de los pueblos indígenas un problema más que un recurso, y que ve en la supresión de estos elementos distintivos (lengua, cultura, organización social) la solución más oportuna para propiciar el desarrollo y la unidad nacional. Se puede así entender porque en Costa Rica se ha señalado que: "es bien conocido el impacto que la educación ha tenido entre los grupos indígenas del país, promoviendo la deculturación, pérdida de la identidad cultural y marginación de los educandos (...). La preocupación de los gobiernos por resolver este problema educativo, no ha pasado de buenas intenciones" (Ministerio de Educación de Costa Rica, 1985: 5); o porque, con relación a los programas de alfabetización en Guatemala, se ha afirmado que: "en cuanto a las poblaciones indígenas, éstas han sido las menos beneficiadas por estos planes y programas, y nunca se ha elaborado ni realizado una estrategia o una propuesta metodológica que, respetando sus peculiaridades culturales, permita incorporarlos al desarrollo nacional". (Ministerio de Educación de Guatemala, 1985: 15.)

La situación presenta aspectos similares también en otros países de la subregión. Así, para el caso de Honduras se ha observado que: "la realidad actual de la educación se ha basado en la premisa de que todos los niños en edad de ingresar al sistema escolar son hablantes de español (...). La capacidad de las autoridades educa-

tivas para atender a los problemas especiales de la educación indígena en el pasado, ha estado muy limitada por la escasez de recursos materiales y humanos" (CREFAL-UNESCO/OREALC, 1985: 48 y 53).

En Panamá se ha hecho notar que: "la aplicación de la educación bilingüe de manera oficial, impulsaría los ajustes a planes de estudios, programas, elaboración de textos, capacitación y formación de personal atendiendo a esta nueva modalidad" (Ministerio de Educación de Panamá, 1985: 12). Y, por lo que se refiere al programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica de Nicaragua, se ha planteado que: "el corto tiempo de desarrollo del programa muestra aún grandes vacíos en la determinación de componentes vitales del currículo, así como en el diseño de metodologías que asuman claramente la incorporación de los elementos propios de las culturas al modelo" (Ministerio de Educación de Nicaragua, 1985: 13).

No se puede decir que la presencia indígena no ha sido tomada en cuenta en el proceso de elaboración de las Constituciones de varios países centroamericanos. Por ejemplo, la Constitución Política de Panamá de 1972, reformada en 1983, en su artículo 84, establece que: "las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación, y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas"; además, el artículo 86, garantiza el reconocimiento y el respeto de la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales por parte del Estado, el cual: "realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas".

Un planteamiento más general se encuentra en la Constitución de la República de Honduras de 1982, cuyo artículo 173, declara que: "el Estado preservará y estimulará las culturas nativas, así como las genuinas expresiones del folclor nacional, el arte popular y las artesanías".

Algunos avances significativos respecto a la situación anterior se registran en la nueva Constitución Política de la República de Guatemala. Sobre la base del artículo 58 de esta Constitución, en vigencia desde el mes de enero de 1986, "se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres", derecho que se reitera con énfasis también en el artículo 66: "Guatemala está formada por diversos grupos étnicos, entre los que figuran los indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos". Más aún, en el artículo 76 se señala explícitamente que: "la administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizada. En las escuelas establecidas en zonas de pre-

dominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe".

Sin embargo, una de las primeras disposiciones legales a favor de la educación bilingüe ha sido promulgada en Nicaragua, país en el cual la Asamblea Nacional Constituyente está aún examinando los distintos proyectos de Constitución presentados. En noviembre de 1980, por primera vez en la historia de este país y después de las leyes de hispanización de la Costa Atlántica, la Junta de Gobierno aprobó el Decreto Nº 571, en cuyo artículo 1 "se autoriza la enseñanza en la preprimaria y en los primeros cuatro grados de primaria de las lenguas miskita e inglesa en las escuelas de las zonas que ocupan dichas comunidades indígenas y criollas de la Costa Atlántica de Nicaragua. Al mismo tiempo deberá introducirse la enseñanza en el idioma español de forma gradual". Además, mediante el artículo 3 de dicha ley, se encarga a los Ministerios de Cultura y Educación, así como al Instituto Nicaragüense de la Costa Atlántica, de "establecer programas con el objeto de preservar, rescatar y promover la cultura miskita, suma y rama, así como cualquier otra cultura indígena que aún subsista en el país, estudiando la factibilidad futura de la educación en las lenguas nativas respectivas". (v. FSLN/JGRN, 1980.)

Sobre la base de estas breves comparaciones, podemos observar que la existencia de principios constitucionalmente establecidos no es por sí sola una garantía de que se promulgarán leyes específicas en favor de los indígenas. Asimismo, como acabamos de ver para el caso de Nicaragua, pueden darse dispositivos legales que oficializan la educación bilingüe aún sin contar con normas constitucionales que contemplan el respeto, el fomento y la revalorización de las culturas indígenas.

Como todos sabemos, lo importante de las Constituciones y de las leyes es que se cumplan, y se habrá notado que casi cuatro años separan la emisión del Decreto Nº 571 en Nicaragua de la puesta en práctica del programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica.

En materia de atención educativa y desarrollo de la población indígena, la decisión política de los gobiernos y estados nacionales es determinante, y condiciona las respuestas estratégicas, técnicas y metodológicas que pueden darse tanto en el campo educativo y cultural, como en aquello del desarrollo socio-económico. El hecho de que no existe una clara y definida política de promoción (¿cómo fomentar? ¿cómo revalorar?), o que esta política se defina sin la participación de los grupos étnicos interesados (¿qué quieren los indígenas?), deriva de la falta de una adecuada conceptualización del desarrollo indígena, o de la orientación que se quiere darle a partir de intereses, muchas veces en contradicción con aquellos de la población.

Para concluir este breve panorama, aparte de la Ley sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica de Nicaragua, cabe recordar el Reglamento del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) de Guatemala (Acuerdo Ministerial Nº 997 del 10 de julio de 1985), cuyo artículo 3 establece que: "El Programa se sustenta en la coexistencia en el país de dos culturas y varios idiomas, tomando sus valores, desarrollándolos y traduciéndolos en acciones que promuevan el desenvolvimiento integral y armonioso de la persona dentro de dos contextos culturales y lingüísticos para contribuir a la conformación consciente de la nacionalidad guatemalteca". Es objetivo del PRONEBI, "proporcionar educación preprimaria y primaria en forma bilingüe bicultural a la población escolar indígena del país" (art. 4), proyectándose "en forma progresiva a una total cobertura de las comunidades lingüísticas existentes en el país" (art. 7). También, se indican las asignaturas de preprimaria y primaria (artículos 45 y 46), y se establece la necesidad de disponer de horarios y calendarios escolares regionalizados (artículos 48, 49 y 50), teniendo en cuenta que "los contenidos de las asignaturas de los grados de la educación preprimaria y primaria bilingüe, se adecuarán a las necesidades, intereses y expectativas de la población escolar indígena de cada región del país" (art. 51).

Por su contenido, se puede considerar este Reglamento como una de las disposiciones legales más completas a nivel centroamericano.

En cuanto a Costa Rica, el reciente Decreto N: 16.619, del 9 de octubre de 1985, dispone la creación de un modelo curricular adecuado a las características de la población indígena, el desarrollo de una educación bilingüe y bicultural, y el establecimiento de programas de formación y capacitación para el personal involucrado.

No obstante estas medidas, en ningún país de Centroamérica se reconoce oficialmente otro idioma que no sea el español, o se ha tratado de desarrollar una política tendiente a garantizar un contexto oficial de uso para las lenguas indígenas en las áreas o regiones específicas donde se hablan.

En términos generales, los grupos indígenas de la subregión —que representan un total de casi 4.000.000 de personas (el 15,1% de la población centroamericana) y que hablan por lo menos 50 lenguas—, han permanecido constantemente al margen de los varios sistemas educativos, y con frecuencia se comprueba entre ellos un alto grado de analfabetismo, o fenómenos como baja incorporación, repitencia, bajo rendimiento y deserción. En Guatemala y en Panamá, por ejemplo, se puede observar que el índice de analfabetismo en zonas prevalentemente indígenas es mucho más alto del promedio nacional. En el departamento de El Quiché, de Guatemala, se registra una tasa del 76,4% (Ministerio de Educación de Guatemala, 1984: 22), mientras que el promedio nacional estimado

para 1980 es de 47,3% (UNESCO/OREALC, 1981); el promedio nacional de Panamá en 1980 es del 12,9%, pero según el censo de 1980 el porcentaje de analfabetos entre la población indígena asciende al 62,8% (Ministerio de Educación de Panamá, 1985: 11).

En materia de alfabetización, es oportuno recordar la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) llevada a cabo en Nicaragua a partir del año 1980, que contempló un programa especial (ALFALEN) con el empleo de las lenguas indígenas y del inglés criollo; la Ley de Alfabetización de Guatemala (D. 9-78 del 5 de junio de 1978), que prevé el uso de lenguas indígenas para facilitar el aprendizaje del español (cf. Sam Colop, 1983: 52-53); y, el mencionado artículo 84 de la Constitución de Panamá, que al parecer no se ha traducido en iniciativas de gran envergadura. En cambio, el Plan Nacional de Alfabetización de Honduras (PLANALFA) y el Programa de Alfabetización de El Salvador (PAS), que recientemente han entrado en fase de ejecución, no prevén acciones específicas relativas al uso de lenguas distintas del español.

Al respecto, se puede considerar que el fracaso de muchas campañas de alfabetización, aparte de los defectos técnicos que pueden haber tenido (utilización del idioma oficial que muchos no conocen; materiales y contenidos inadecuados), se debe también al hecho de que la alfabetización ha sido un interés y una prioridad de los gobiernos más que de la población indígena, las que no ha podido comprobar efectivas modificaciones en su condición de marginación después de haber aprendido, y rápidamente olvidado, los rudimentos de la lectura y de la escritura. Además, en general no se ha logrado aún dosificar y planificar convenientemente este doble proceso: por un lado, alfabetizar una cultura, dotándola de un nuevo medio de comunicación cual es la escritura; y, por otro, castellanizarla, es decir, dotarla de una nueva lengua para comunicarse (el español) sin que esto signifique el desplazamiento y la desaparición de la lengua hablada por la población.

CUADRO Nº 1

POBLACION INDIGENA EN CENTROAMERICA (1984)

País	*Total Población Indígena*	*Total Lenguas*	*% Población Indígena sobre población total*
Costa Rica	21.516	6	0.9
El Salvador	124.200(*)	s.d.	2.3
Guatemala	3.228.461	23	41.6
Honduras	220.596	7	4.8
Nicaragua	94.509	5	2.9
Panamá	105.436	6	4.8
TOTAL C.A.	3.794.718	47	15.1

s.d.: sin determinar;

(*) estimación no verificada, calculada sobre la base de un porcentaje de población indígena del 2,3% (elaboración I.I.I. cf. Mansferrer, 1983: 594);

Nota: Las cifras de este cuadro deben considerarse como simplemente indicativas, debido a la falta de datos confiables que permitan cuantificar la población indígena a nivel de cada uno de los países. Se ha tomado como base la cifra de 20.000 indígenas en Costa Rica en 1981 (v. Barrientos et al., 1982: 251); 2.954.500 en Guatemala en 1981 (v. Sam Colop, 1983: 11); 178.475 en Honduras en 1980 (v. Cruz Sandoval, 1984: 427); 86.711 en Nicaragua en 1982 (v. CIDCA, 1982); y 94.045 en Panamá según el censo de 1980. Para medir el crecimiento de la población indígena hasta 1984, no se ha podido tomar como referencia la tasa de crecimiento vegetativo de cada grupo étnico, ya que no existen estadísticas al respecto, y se ha optado considerar la tasa de crecimiento global de la población a nivel nacional (Costa Rica: 2,4%; Guatemala: 3,0%; Honduras: 3,6%; Nicaragua: 4,4%; Panamá: 2,9%), hecho que constituye una limitación comprensible. En la cifra de Honduras se han incluido también 15.000 miskitos procedentes de Nicaragua ingresados al país hasta 1984 (cf. Cruz Sandoval, 1984: 446).

3.2. LA SITUACION A NIVEL DE LOS DISTINTOS PAISES

La política educativa y cultural hacia la población indígena se ha concretado en diferentes acciones y medidas, según las varios países que conforman la subregión.

Para el caso de *Costa Rica*, la primera acción concreta ha sido el ya mencionado Programa de Capacitación para Maestros en Zonas Indígenas con el grupo étnico Bribrí, que se llevó a cabo mediante un convenio entre la Universidad de Costa Rica y el Ministerio de Educación desde 1979 a 1981. A través de este programa, se capacitaron a 30 docentes Bribrí y se elaboró un texto de lecto-escritura en el idioma indígena. Es curioso notar que el programa no tuvo mayor seguimiento, a pesar del hecho de que en el Plan Nacional de Desarrollo (1982-1986) el nuevo gobierno había planteado que: "las comunidades indígenas deben ser integradas al

desarrollo económico y social del país, respetándolas y fomentando sus tradiciones culturales, el uso de sus lenguas vernáculas y el derecho a la propiedad de sus tierras", y que: "la educación que se ofrezca a estas comunidades deberá estar vinculada con las áreas más importantes de su desarrollo comunal y estimular programas bilingües y biculturales, buscando con ello acelerar el mejoramiento de su vida" (MIDEPLAN, 1983: 121-122).

Es sólo a partir de los últimos dos años que se han generado nuevas iniciativas al respecto: el Departamento de Educación No Formal de la Dirección General de Educación de Adultos está ejecutando un programa de Círculos Culturales en zonas indígenas, y la Asesoría de Educación de Adultos para el Sector Indígena ha venido elaborando un proyecto para la capacitación de maestros y la adecuación curricular en las escuelas indígenas que, de conseguir financiamiento, constituiría una forma de operacionalizar el mencionado Decreto sobre la Educación Indígena (Nº 16.619), aprobado por las autoridades nacionales durante el año 1985. Al mismo tiempo, mediante el proyecto PNUD/UNESCO RLA/83/012 "Apoyo a los procesos de alfabetización y educación de adultos en Centroamérica y Panamá", se viene respaldando el proceso de elaboración y edición de materiales didácticos en los idiomas indígenas Bribrí, Maleku y Cabecar.

Es oportuno observar que el Programa de Capacitación ejecutado en Costa Rica reúne varios elementos característicos de iniciativas análogas: a pesar de haberse logrado algunos resultados en cuanto a la capacitación de los docentes y a la producción de material didáctico, la falta de acciones paralelas tendientes a la legalización y a la oficialización, así como de un proceso de revisión curricular y administrativa, ha llevado el programa a ser una experiencia aislada en el contexto general del sistema educativo nacional, experiencia cuya continuidad no pudo ser asegurada. Además, de esa forma la educación bilingüe se mantiene aún en el umbral de la "experimentación" lo que en la práctica conlleva a considerarla casi siempre como una educación "de segunda", sea por parte de los Ministerios de Educación, que no la apoyan debidamente, sea por parte de la población indígena, que ve en sus defectos y limitaciones una prueba ulterior de discriminación.

En *El Salvador*, como parte de la política de valorización, internalización y desarrollo de la identidad nacional, se plantea como meta lograr que los egresados del sistema educativo dominen elementos básicos del idioma nahuatl, introduciendo esta lengua en los programas de educación parvularia y del primer ciclo de educación básica (cf. Ministerio de Educación de El Salvador, 1983: 12). No se tiene noticia de que se hayan tomado medidas al respecto o de la existencia de programas de educación bilingüe, y, al parecer, la política educativa y lingüística está orientada hacia la

completa asimilación de los grupos étnicos minoritarios todavía existentes.

Guatemala, aparte de las actividades desarrolladas por organizaciones privadas como el "Instituto Lingüístico de Verano" o el "Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín", desde el año 1965 ha contado con un Programa de Castellanización a cargo de la Sección de Castellanización de la Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, creada mediante Resolución Ministerial Nº 7.720, del 19 de agosto de 1964 (Ministerio de Educación de Guatemala, 1985: 3). Los objetivos de este programa han sido la enseñanza del español en forma bilingüe a los niños del nivel preprimario, la alfabetización de la población rural monolingüe adulta, y la organización de proyectos de desarrollo comunitario. Con el fin de mejorar cualitativamente las actividades llevadas a cabo, y de extender la modalidad de la educación bilingüe hasta el segundo grado de la escuela primaria, de 1980 a 1985 se ha ejecutado el mencionado Proyecto de Educación Bilingüe, financiado por AID (Convenio de Donación Nº 520-0258), entre cuyos componentes se encuentran: la capacitación de promotores educativos y maestros bilingües en servicio; la capacitación de administradores y supervisores de la educación bilingüe; el diseño de currículo y materiales didácticos; y, la definición de una metodología de enseñanza bilingüe entre los cuatro grupos lingüísticos mayoritarios del país (Mam, Quiché, Kekchi y Cakchiquel) (ibíd., pp. 3-4).

Mediante estas actividades se ha logrado cubrir sólo el 10% de los niños monolingües indígenas (v. Ministerio de Educación de Cakchiquel) (ibíd., pp. 3-4).

Con el Acuerdo Gubernativo Nº 1.093-84, a partir del mes de diciembre de 1984 se ha institucionalizado el Proyecto de Educación Bilingüe, integrándolo con la Sección de Castellanización, como "Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural" (PRONEBI).

Actualmente (1986) el PRONEBI ha llegado a atender en forma intensiva 800 escuelas de los cuatro grupos lingüísticos mayoritarios (400 completas —desde preprimaria hasta el cuarto grado de primaria— y 400 incompletas, sólo a nivel de preprimaria con promotores educativos bilingües), dotándolas de materiales y currículo bilingües (hasta el segundo grado de primaria las cartillas son en idioma materno con materiales adicionales para la enseñanza del español, en primer lugar a nivel oral; a partir del tercer grado las cartillas son bilingües), y ofreciendo capacitación y supervisión para el personal docente y administrativo (algunas de estas acciones se han llevado a cabo en colaboración con la Universidad Rafael Landivar). Además, se atienden 349 escuelas en otras áreas lingüísticas en forma extensiva, con la dotación de algunos materiales educativos, promotores educativos bilingües para la preprimaria, y orientaciones básicas. Mediante el Acuerdo Mi-

nisterial Nº 435 del 2 de abril de 1986, se ha aprobado también el subsistema de supervisión del PRONEBI, integrado por 41 Distritos de Supervisión y 7 Coordinaciones Regionales de Educación Bilingüe.

La situación de Guatemala presenta elementos comunes también a otros países: en primer lugar, cabe señalar que las medidas tomadas son de fecha muy reciente y de alcance limitado si se comparan con la magnitud del fenómeno (según cálculos aproximados, existirían cerca de 3.000 escuelas primarias en zonas rurales indígenas que requieren de una atención educativa de acuerdo a la modalidad bilingüe bicultural). Se puede también observar que en muchas ocasiones el Estado delega a instituciones privadas la atención educativa de las poblaciones indígenas, lo cual, como es sabido, crea problemas de coordinación y frecuentes conflictos de competencia que repercuten en el proceso educativo y a nivel de la misma población.

Además, el carácter prevalentemente religioso de muchas de estas instituciones se refleja en los materiales producidos en lenguas indígenas, como es el caso de las actividades de la Iglesia Morava en la Costa Atlántica de Honduras y Nicaragua: según destacó un lingüista norteamericano, "en su mayoría los idiomas de Mesoamérica han tenido ortografías basadas en el español, ideadas para ellos en este siglo, pero la mayor parte de lo que se encuentra disponible para leer son traducciones de la Biblia, descripciones de cómo construir letrinas o instrucciones para evitar el paludismo. En resumen, queda mucho trabajo por hacer, a pesar de las apariencias en contrario" (Kaufman 1974: 21).

La existencia de varias organizaciones privadas o extranjeras que comparten con el Ministerio de Educación la tarea educativa sin una estrecha y efectiva coordinación, puede incidir también en el proceso de oficialización de los alfabetos de las lenguas indígenas del país, ya que cada institución aboga por el sistema de escritura que ha elaborado y produce materiales didácticos de acuerdo con el sistema elegido, generando duplicaciones que desorientan y confunden a la población (para Guatemala, v. Sam Colop. 1983: 27).

Finalmente, la falta de una legislación orgánica que reglamente y defina las modalidades del proceso educativo entre la población indígena, de hecho implica que la estructura del sistema educativo nacional aún no tiene en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales de distintos grupos de población, muy consistentes en el caso de Guatemala (v. Herrera, 1984).

Con respecto a *Honduras*, "no existe actualmente alguna dependencia del Gobierno Central que tenga una responsabilidad específica por los grupos indígenas (...)" (Cruz Sandoval, 1984: 441). Desde el año 1983 existe un Proyecto de Cooperación al Desarrollo de las Tribus Indígenas de Yoro (entre los grupos étnicos Paya e

Jicaque, con un total aproximado de 9.200 personas), aprobado por el Gobierno y apoyado por la Comunidad Económica Europea, que se considera como una experiencia piloto que podría proporcionar pautas de referencia para posibles futuros proyectos con otros grupos indígenas (v. Cruz Sandoval, 1984: 437). Dicho proyecto comprende como objetivos específicos: la remedición y legitimación de las tierras ocupadas por indígenas; la creación de un modelo de organización comunal que tenga en cuenta las características socioculturales de la población; la creación de una infraestructura institucional para viabilizar el proyecto; la capacitación en diferentes áreas de producción agropecuaria y forestal; la formación de recursos humanos indígenas mediante la alfabetización con la utilización de promotores debidamente capacitados (cf. Chávez Borjas, 1984: 611). En general, las pocas experiencias de educación bilingüe sobre las cuales se tienen informaciones han sido ejecutadas por instituciones privadas, como la Iglesia Morava (en la Costa Atlántica), el Instituto Lingüístico de Verano (en la Montaña de la Flor) y ALFALIT de Honduras.

Nicaragua constituye un ejemplo atípico en el conjunto de la subregión por muchas razones. Lo que nos interesa más en este contexto es, en primer lugar, la existencia de un dispositivo legal sobre la educación bilingüe, mencionado en varias ocasiones, y, en segundo lugar, una compleja dinámica socio-cultural presente desde la época colonial en la Costa Atlántica, que es ocupada por la mayoría de la población indígena del país: "aunque la región está geográficamente mucho más cerca de las áreas de habla hispana que de los países de habla inglesa, sus habitantes se sienten culturalmente más identificados con el norte de Europa y de Norteamérica que con Nicaragua Occidental y Honduras" (Helms, 1976: 250). Además, en el caso de Nicaragua el conflicto entre etnias y estado-nación, que se da a nivel de cada país con presencia indígena (véase 2.1.), ha asumido una dimensión internacional en la cual, quizás, para los grupos indígenas existen mayores riesgos de instrumentalización y menores posibilidades de entender lo que realmente está pasando.

Cabe señalar que también en Nicaragua, cuyo actual contexto socio-político se diferencia notablemente de los demás países de la subregión, las reivindicaciones de las poblaciones indígenas han sido interpretadas en varias ocasiones como un intento de separatismo o una amenaza para la unidad nacional. Los mismos miembros del gobierno nicaragüense han reconocido que: "tuvimos dificultad en captar el carácter étnico que origina el problema miskito, por lo que hubo grandes limitaciones para afrontarlo" (carta de Tomás Borge a la Revista *Wani*, Nº 1, sept.-dic. 1984, p. 9).

Aparte de la Ley sobre Educación en Lenguas, en 1981 la Junta de Gobierno emitió una "Declaración de Principios sobre las Comu-

nidades Indígenas de la Costa Atlántica", en la cual se contempla el fomento de las tradiciones culturales y la conservación de las lenguas indígenas, se garantiza la participación de los grupos étnicos en los asuntos sociales, políticos y económicos propios y en los del país en general, y se prevé el apoyo a formas de organización tradicional y para el otorgamiento de títulos de propiedad de los territorios ocupados (FSLN/JGRN, 1981). El proceso que se ha generado a raíz de esta actitud bastante abierta de las autoridades nacionales, ha desembocado en el último período en discusiones y negociaciones con una orientación poco frecuente en cuanto a los asuntos indígenas: el planteamiento de los derechos de autonomía. Mediante la creación de regiones autónomas, se reconocería a las comunidades indígenas: "el pleno derecho a preservar y desarrollar sus propias manifestaciones culturales; patrimonio histórico y religioso; el derecho al libre desarrollo de sus lenguas; el derecho de recibir educación en lengua materna y en el idioma español; el derecho a organizar su actividad social y productiva conforme a sus valores y tradiciones" (Seminario de la Comisión de Autonomía, 1985: 49). Se reconocería también el derecho de propiedad colectiva o individual sobre las tierras que los indígenas han ocupado tradicionalmente, así como el respeto de los procedimientos de transmisión de propiedad y uso de la tierra establecidos por sus costumbres (ibíd., p. 49). Para las regiones autónomas, se postula la conformación de una Asamblea Regional, máximo organismo representativo y electo democráticamente por sus habitantes, garantizando la representatividad de sus pueblos y comunidades indígenas. Esta Asamblea participaría activamente en la elaboración de políticas económicas, sociales y culturales; además, en la planificación, elaboración e implementación de la estrategia económica para las regiones autónomas en aspectos tales como: propiedad y tenencia de la tierra, programas de desarrollo e inversión, organización y administración de las empresas, beneficios generados por los recursos naturales y el trabajo (ibíd., pp. 52-3). En cuanto a la administración de la justicia, se plantea que los procesos se realizarían en la lengua del litigante, además del español (ibíd., p. 55).

También el programa de educación bilingüe bicultural en la Costa Atlántica, mencionado con anterioridad, presenta características muy peculiares comparadas con la subregión en su conjunto, ya que se define explícitamente no sólo como bilingüe (toma como base la lengua del niño) y bicultural (porque pretende recuperar, desarrollar y fortalecer la cultura propia de las etnias), sino también como participativo (investigadores, diseñadores del modelo, metodólogos y maestros son miembros de la etnias) y popular (se configura a partir de los educandos y de las necesidades étnicas) (cf. Ministerio de Educación de Nicaragua, 1985: 6). Asimismo, se

orienta hacia un modelo de mantenimiento y no de transición, "indicando la necesidad no sólo de rescatar y respetar las culturas vernánculas, sino motivar su desarrollo propio" (ibíd., p. 7). Los Equipos Técnicos que son responsables de la implementación del programa se componen de maestros debidamente calificados y miembros de las distintas étnias. En su tarea fundamental de diseño curricular, los Equipos elaboran unidades didácticas que se presentan a los maestros en una jornada de capacitación (dos días cada dos meses, generalmente, en los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa —TEPCE—) para su análisis, discusión y revisión (ibíd., p. 12). Como ya se ha recordado, el programa presenta aún muchos vacíos, en parte debidos al corto tiempo de ejecución.

También *Panamá* representa un caso poco común, debido a la existencia de Comarcas Indígenas establecidas por la ley que ofrecen algunas garantías y reconocen algunos derechos a los grupos étnicos. La Comarca Kuna (grupo Kuna) fue establecida mediante la Ley Nº 16, del 19 de febrero de 1953 (modificada y revisada en 1983), y, en cuanto a la educación, determina que "la enseñanza en las escuelas de la Comarca Kuna Yala se regirá por programas, planes, métodos y horarios adaptados, conforme a las costumbres y necesidades de los pobladores (Ministerio de Educación de Panamá, 1985: 4). Con la Ley Nº 22, del 8 de noviembre de 1983, quedó establecida la Comarca Emberá en el Darién (grupos emberá y wau meau), la cual determina que "se impartirá educación bilingüe mediante un programa especial planificado, organizado y ejecutado coordinadamente entre las autoridades indígenas de la Comarca y entidades educativas del Estado" (ibíd., p. 3). La Ley para la creación de la Comarca Guaymí (grupos ngäbere y büglere) está aún en una fase de negociación y, por lo que se refiere a la educación, se establecería la enseñanza bilingüe en las comunidades indígenas comprendidas en ella (ibíd., p. 4).

Como ya se ha dicho, desde 1977 a 1981 el Centro para el Desarrollo de la Capacidad Nacional en la Investigación (CEDECANI), adscrito a la Universidad de Panamá, tuvo a su cargo un proyecto de investigación de las lenguas indígenas (financiado con un préstamo de AID) para apoyar los programas de educación bilingüe que el Ministerio de Educación había decidido desarrollar a partir de 1975. Mediante este proyecto: "se elaboraron los alfabetos para las seis lenguas indígenas y se diseñaron 32 textos y materiales de apoyo para la lectoescritura de su idioma y del español como segunda lengua" (ibíd., p. 6). Los textos elaborados abarcaban de la educación preescolar hasta los tres primeros grados de educación básica, incluyendo materiales para la alfabetización; sin embargo, al terminar el proyecto no fueron editados.

Parte de estos materiales fue tomado en cuenta cuando el Ins-

tituto Centroamericano de Administración y Supervisión Educativa (ICASE) firmó en 1980 un convenio con las autoridades guaymí y emberá para la capacitación de docentes indígenas, la elaboración y aplicación de material didáctico, y la adecuación curricular (ibíd., p. 9). De la misma forma, también mediante el mencionado proyecto PNUD/UNESCO RLA/83/012 se ha venido proporcionando apoyo a las actividades educativas entre el grupo étnico Guaymí (ngäbere), editando una cartilla para la enseñanza de la lectoescritura en el idioma indígena. Con respecto al grupo Guaymí, se puede recordar que en marzo de 1985 se graduaron 46 docentes indígenas después de un curso de formación en servicio autorizado mediante el Decreto Nº 257 del 15 de octubre de 1981 (ibíd., p. 9).

A solicitud de las autoridades indígenas, el 20 de octubre de 1982 (R. Nº 1.691) se creó la Sección de Educación para el Area Indígena en la Dirección Nacional de Enseñanza del Ministerio de Educación, que tiene entre sus funciones el diseño de programas educativos, la formación y la capacitación de docentes indígenas, y, la supervisión y la evaluación de las áreas indígenas a nivel provincial. Sin embargo, las actividades desarrolladas sufren ciertas limitaciones debido a la escasez de recursos presupuestarios.

Como ya se ha señalado para el caso de Costa Rica, la educación bilingüe en Panamá enfrenta un problema parecido, ya que: "hasta el momento el Programa de Educación Bilingüe ha cubierto dos áreas: enseñanza de la lectoescritura en lengua materna, y enseñanza del español como segunda lengua. Estas dos áreas no están comprendidas en el currículo vigente" (ibíd., pp. 11-12).

3.3. CONCLUSIONES

Aunque no exista y no sea posible establecer una tipología única a nivel de toda la subregión en materia de políticas educativas y culturales dirigidas hacia la población indígena, puede ser interesante retomar algunas consideraciones generales hechas a lo largo de este breve análisis con el objeto de identificar los aspectos y los elementos más importantes.

Después de un largo período de intentos de asimilación de los indígenas en un contexto nacional homogéneo y de escaso interés por sus especificidades lingüísticas y culturales, interpretadas como barreras y obstáculos a eliminarse para lograr el desarrollo, a partir del inicio de la década actual se asiste a un cambio gradual en las orientaciones y a un proceso de modificación de actitudes hacia la situación indígena, que han abierto nuevas perspectivas de acción para la búsqueda de posibles soluciones. Las Constituciones de países como Panamá, Honduras, Guatemala, y las medidas tomadas por las autoridades de Nicaragua, por un lado, y, por otro, los pro-

yectos o programas de educación bilingüe que han empezado a ejecutar los Ministerios de Educación de Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Panamá, pueden ser considerados como los ejemplos más concretos de cambio. Las lenguas indígenas han entrado en los salones de clases, personal indígena bilingüe ha ingresado en las escuelas, se han elaborado textos en idiomas indígenas, se han introducido o experimentado nuevas metodologías, se han llevado a cabo más investigaciones.

Sin embargo, este cambio no parece haberse concretado aún en acciones de gran envergadura o en modificaciones sustantivas: la falta de una legislación orgánica sobre el desarrollo educativo y cultural entre pueblos indígenas a nivel de casi todos los países de la subregión, puede interpretarse como el síntoma más evidente de una situación por muchos aspectos contradictoria. Además, cabe recordar que la gran mayoría de programas entre grupos indígenas en Centroamérica ha dependido o depende de un financiamiento externo (de la OEA y del PNUD en Costa Rica; de la AID y del PNUD en Panamá y Guatemala; de la Comunidad Económica Europea en Honduras; del Banco Mundial/FIDA y el BID para futuras actividades en Panamá), lo cual puede tener consecuencias no siempre positivas, y que en todo caso pone el problema de lo que pasará cuando termine el financiamiento, considerando que, en un contexto de recursos limitados, es difícil que se destinen más fondos para satisfacer las necesidades de los indígenas.

En términos generales, se puede considerar que los problemas educativos de la población indígena han sido tomados en cuenta en países como Guatemala, Nicaragua y Panamá. El interés de las autoridades educativas en Costa Rica es más reciente, pero se está tratando de llegar a acciones más concretas y efectivas. En Honduras y El Salvador parece existir la posibilidad de que se produzcan algunos cambios en una situación aún poco favorable a los grupos étnicos minoritarios.

Desde el punto de vista de la política lingüística y cultural, las respuestas que se han generado parecen en gran parte orientadas hacia la utilización de las lenguas autóctonas para facilitar el aprendizaje del español, o como etapa de transición para pasar del idioma materno al idioma oficial. La determinación de conservar, respetar, revalorar o fomentar las lenguas y las culturas indígenas, ha sido expresada de alguna forma en todos los países de la subregión, pero no ha conducido todavía a medidas consecuentes, como podría ser el establecimiento de un sistema de educación bilingüe bicultural en el marco de un sistema educativo nacional que tenga en cuenta las diferencias regionales, o el reconocimiento oficial de lenguas indígenas. Además, es bastante común constatar que más que producir en las lenguas indígenas, se intenta traducir del español a los otros idiomas hablados en el país, lo cual no es solamente

un problema técnico ya que se sigue pensando en dotar las culturas indígenas de nuevos medios de expresión y comunicación sin darles la posibilidad efectiva de expresarse.

Muchos de los programas de educación bilingüe que se ejecutan en la subregión, reúnen estas tres características de signo negativo que reflejan las contradicciones todavía existentes: la discontinuidad, la condición de perpetua "experimentación", y el hecho de ser experiencias aisladas en el contexto general del sistema educativo nacional. Las carencias y limitaciones que pueden observarse en los programas, en parte como consecuencia de esta situación, abarcan tanto el nivel estructural (ya que los planes de estudio siguen invariados y, más que formular el currículo a partir de la cultura indígena, se sigue ajustando la cultura a un currículo preestablecido) como el nivel técnico-metodológico (personal escasamente capacitado, materiales inadecuados e insuficientes, metodologías poco desarrolladas). A nivel investigativo existen grandes vacíos sobre las lenguas y las culturas indígenas, que siguen en buena parte desconocidas, y se puede notar que no se han aprovechado plenamente las contribuciones que disciplinas como la lingüística, la antropología y las ciencias sociales pueden aportar al proceso de desarrollo educativo y cultural de los grupos indígenas. También, preocupa el hecho de que se poseen datos muy fragmentarios e incompletos a nivel estadístico, aun en los únicos dos países que incluyen la componente indígena en sus censos (Guatemala y Panamá).

Como pauta general, la gran mayoría de las respuestas educativas que se vienen dando sigue el modelo del sistema de enseñanza formal, olvidando las características específicas de la educación en el medio indígena, prevalentemente informal basada sobre el aprendizaje más que la enseñanza, sobre el aprender haciendo en un contexto concreto más que fuera de contexto. Es muy probable que hasta que la educación no tome en cuenta estas características y no trate de desarrollar plenamente todas las potencialidades en ellas presentes, orientándose también hacia modalidades informales en sintonía con el contexto local, seguirá acercándose más a un instrumento de dominación que de desarrollo.

Es también bastante frecuente que se interprete como un problema de la educación lo que por muchos aspectos puede ser definido un problema del desarrollo, cuyos fines y modalidades casi siempre se deciden, definen y planifican lejos de las comunidades indígenas y, por ende, se imponen a sus miembros.

Independientemente del enfoque teórico que se quiera adoptar, no hay dudas sobre el hecho de que se necesita una base material para asegurar el proceso de reproducción y transmisión de una cultura. Así, la erosión progresiva de la base material que permite la sobrevivencia física y facilita la cohesión cultural de

los pueblos indígenas no puede no afectar también a la esfera educativa, y no puede solucionarse únicamente mediante la educación bilingüe o una política de rescate cultural.

La condición de extrema marginación socioeconómica en la cual vive la población indígena es conocida por todos, y para la gran mayoría de los grupos indígenas que vive de sus productos, la disponibilidad de tierra representa una necesidad impostergable. Al respecto, cabe señalar que después de la Conferencia Mundial de 1979 sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural organizada por la FAO: "en América Latina, donde la distribución de las explotaciones es muy dispareja, en algunos países se han conseguido progresos limitados pero la situación en su conjunto ha empeorado" (FAO, 1984: 11). No hay muchas razones para ser optimistas también por lo que se refiere a Centroamérica. En Guatemala, el 0,25% de todas las fincas tiene una extensión superior a las 450 hectáreas y ocupa el 34,4% de las tierras; al contrario, el 78,3% de las propiedades tiene una extensión inferior a las 3.5 há y detiene el 10,4% de las tierras (v. FAO, 1983: 22). Entre 1950 y 1979, el número de las fincas con menos de 1.4 há aumentó en un 73,7%, mientras que la tierra ocupada registró un incremento del 38,5%, lo que quiere decir menos tierra para más gente: "de acuerdo a cifras recientes, el número de familias campesinas sin tierra puede superar la cifra de 300.000 (...) y cerca de la mitad de la población rural dependiente de la agricultura no tiene medios físicos para la solución de sus problemas inmediatos de bienestar" (FAO, 1983: 20-1). Además, "dados los mecanismos legales existentes, la posibilidad de dotar a los campesinos sin tierras y de mejorar la relación hombre-tierra en las zonas de minifundio en el altiplano, es muy remota" (FAO, 1983: 23). Esta situación genera preocupantes consecuencias: "investigaciones recientes (1980) en amplios sectores poblacionales representativos del medio rural y de áreas urbanas pobres, arrojan resultados verdaderamente alarmantes. El 75% de los niños menores de cinco años de edad presentó problemas de desnutrición, con diferentes grados de severidad. Un 60% acusó retardo crítico de crecimiento" (FAO, 1985: 40). Estos porcentajes aumentan significativamente en el área rural donde existe una fuerte componente indígena, y: "el retardo en talla en el grupo indígena es sensiblemente mayor (66,1% de los niños) con relación al grupo étnico no indígena (de sólo un 35,3%)" (FAO, 1983: 41).

En Honduras, la mayor parte de los títulos de propiedad de la tierra a comunidades indígenas fue otorgado entre 1862 y 1864, básicamente a los grupos Paya e Jicaque (los grupos Jicaque de la Montaña de la Flor obtuvieron, además, 3.200 há en 1928). Actualmente, se estima que cerca de 155.000 indígenas (las tres cuartas partes de la población calculada) ocupa y cultiva tierras no amparadas por títulos comunales (Cruz Sandoval, 1984: 435). La ley

contempla además, la expropiación de tierras para la explotación de minerales o hidrocarburos a cambio de una compensación monetaria, y los recursos del bosque son propiedad del Estado (Decreto Nº 103 de 1974) (ibíd., p. 429).

En Costa Rica, según los informes del Instituto de Desarrollo Agrario, se han establecido un total de 21 reservas indígenas que abarcan aproximadamente unas 269.000 há (v. IICA, 1984a: 12-3). La delimitación de las reservas empezó en 1970, y hasta 1982 se habían otorgado 83 escrituras por un área total escriturada de 342 há (ibíd., p. 17).

La situación presenta aspectos más positivos en Panamá, pudiéndose contar sobre las leyes de Comarcas Indígenas; sin embargo, la creación de la Comarca Guaymí no se ha concretado aún, ya que los indígenas piden una extensión de 1.311.022 há mientras que el Gobierno ha propuesto 779.296 há, y debido a la existencia de más de 12.000 no indígenas en los territorios propuestos por la Comarca, muchos de los cuales en desacuerdo con ella (v. IICA, 1984b: 30-1 y passim). Al parecer, sólo en Nicaragua se han tomado pasos decididos para resolver el problema: hasta 1984 se han titulado cerca de 30.000 há para comunidades indígenas, beneficiando a 3.148 familias, y el Plan para 1985 prevé titular 42.000 há más para un total de 3.180 familias que resultarían beneficiadas (v. MIDINRA, 1985: 4).

Los procesos educativos no se desarrollan afuera del espacio y del tiempo, y las culturas no viven de sólo pensamientos: el reto del desarrollo educativo y cultural de los pueblos indígenas consiste en lograr que las medidas innovadoras tomadas tanto en el campo educativo como cultural, se apliquen en un contexto caracterizado por el mejoramiento general en la condición socio-económica de los grupos étnicos que han podido sobrevivir hasta hoy.

III. BALANCE Y PERSPECTIVAS

1. DIAGNOSTICO Y EVALUACION DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN EL MEDIO INDIGENA

STEFANO VARESE
ELBA GIGANTE
PEDRO LEWIN
MARIA T. PARDO

Todos los países que conforman la subregión centroamericana contemplan aún la modalidad de educación bilingüe dentro de su legislación educativa y el único idioma, como ya se ha señalado con anterioridad, reconocido oficialmente es el castellano (cf. Amadio, 3.3.). Sin embargo, existen algunas acciones que consideran a las lenguas indígenas dentro de sus programas.

En este sentido, el caso nicaragüense constituye una de las experiencias más positivas. La campaña de Alfabetización en Lenguas (ALFALEN) llevada a cabo en la Costa Atlántica de este país durante los años de 1980 y 1981, contemplaba el manejo inicial de las lenguas maternas en los procesos de lecto-escritura y la gradual adquisición del castellano en un segundo momento (cf. Varese y Rodríguez, 1985: 15).

En el caso de Guatemala, desde la década de los treinta se anota la presencia del grupo Marroquín y el Instituto Lingüístico

de Verano. Los proyectos lingüísticos de ambos, si bien han promovido la creación de alfabetos prácticos y la elaboración de gramáticas para las lenguas indias del país, no han favorecido el desarrollo lingüístico de las mismas y menos aún conducido a procesos de alfabetización en los idiomas nativos. Paralelamente a estos dos proyectos ha existido un "Programa de Castellanización" destinado tanto a la población infantil, como a la alfabetización de adultos. No es sino hasta el año 1980 que se pone en práctica el "Proyecto de Educación Bilingüe", con el objeto de extender la enseñanza del castellano en forma bilingüe hasta el segundo grado y mejorar cualitativamente esta enseñanza. Este proyecto ha cubierto sólo el 10% de la población infantil monolingüe del país. Finalmente, en diciembre de 1984 se institucionalizan estas acciones en un "Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural" (cf. Amadio, 3.3.).

Otro de los países de esta subregión que también ha orientado sus acciones hacia la utilización de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza, es Panamá. En 1975 el Ministerio de Educación inicia el desarrollo del "Programa de Educación Bilingüe", para lo cual en 1977 se da inicio al "Proyecto de Investigación de las lenguas indígenas" con resultados en la elaboración de alfabetos experimentales para los seis idiomas étnicos del país y algunos textos y materiales didácticos. (cf. Montalvan, 1980 en Amadio, 3.3.).

En cuanto a Costa Rica, El Salvador y Honduras, a excepción del primero, donde se han desarrollado algunas experiencias puntuales tendientes a la capacitación de maestros indígenas, la educación bilingüe no ha tenido ningún avance sustancial. (cf. Amadio 3.3.). Aun en los tres países donde la educación bilingüe ha arrojado algunos resultados, los avances revelados tienen que ser analizados bajo las siguientes consideraciones, no generalizables en su profundidad a todos los casos:

1º No se ha realizado todavía el tipo de investigación sociolingüística adecuada que permita conducir a la estandarización y al consecuente desarrollo integral de los idiomas nativos.

2º Los contenidos utilizados en la elaboración de los textos y materiales didácticos no responden a las características socio-culturales de la población a la que están destinados.

3º Las gramáticas y los textos para la enseñanza bilingüe reflejan las estructuras lingüísticas del castellano y los contenidos sociosemánticos de la cultura hispano-hablante.

4º Lo anterior implica que todavía las lenguas vernáculas son incorporadas de manera *instrumental* en la educación indígena. La utilización no creativa de las lenguas maternas y la consecuente negación de sus propias potencialidades y capacidades significativas, paralelamente a la exclusión de la matriz cultural que estruc-

tura y sustenta a éstas, ha conducido a una doble subordinación de los sujetos sociales a las que está dirigido. Por un lado, se acentúa la desvalorización y desplazamiento de las características socio-culturales de estos grupos, fortaleciendo la visión fragmentaria de estos idiomas al restringir sus posibilidades de significación oral y escrita a los ámbitos de comunicación y creación inmediata. Por otro, el desplazamiento de la lengua y la cultura propias es sustituido por la adquisición parcial y fragmentaria de la lengua y conocimientos de la sociedad nacional. (cf. Varese y Rodríguez, 1983: pp. 17-20.)

Las condiciones anteriores se acentúan de manera significativa por las características del maestro indígena. En muchos casos los criterios de deslegitimación a los que han estado sometidas las culturas indígenas durante el largo proceso de dominación colonial y neocolonial, han derivado en la introyección y asunción de estas categorías por los propios miembros de los pueblos indígenas. En el caso de los maestros, esta situación los convierte en potenciales agentes reproductores de las condiciones de subordinación y marginación de las lenguas y culturas indias.

El diagnóstico de los avances de las acciones educativas pone de manifiesto que la presencia y propuestas de los movimientos y organizaciones indígenas —concretadas en muchos casos a través de experiencias específicas altamente positivas— se han visto obstaculizadas para consolidarse en prácticas que reflejen plenamente sus propósitos. Las acciones tendientes al logro de la educación bilingüe en muchos casos se han visto entorpecidas por la heterogeneidad del amplio espectro de situaciones y condiciones lingüísticas y socioculturales. Lo anterior evidencia la necesidad de profundizar en estudios de exploración y diagnóstico sobre las características distintivas y específicas de cada uno de los grupos que conforman esta subregión. Ello supone la investigación "de los múltiples espacios a través de los cuales se expresan las especificidades socioculturales" (cf. DGEI, 1985: 15). En efecto, se trata del análisis valorativo y la integración articulada de la dimensión lingüística, la histórica, los diferentes grados de complejidad económica, los paradigmas socioideológicos sobre los cuales se estructuran los diferentes etnoconocimientos y prácticas tecnológicas, así como los sistemas y códigos que expresan y constituyen los valores y creaciones estéticas que manifiestan y configuran a los pueblos. (Ibíd., pp. 15-20.)

Referente a la dimensión lingüística, en tanto expresión "de la milenaria trayectoria existencial y civilizatoria de cada una de las culturas concretas" reconocida por "su plena capacidad de servir como instrumento de comunicación y construcción ideológico-cultural..." (ibíd., p. 15), la investigación deberá tender a la exploración y articulación de las múltiples manifestaciones y funciones de cada una de las lenguas. En este sentido, se impone la necesidad

de analizar los diferentes grados de bilingüismo derivados de las formas específicas del contacto sociocultural; los elementos estructurales y los núcleos socio-semánticos afectados por el contacto lingüístico; los niveles de conciencia y reflexividad lingüística, así como los sistemas de actitudes valorativas de los hablantes frente a sus propios idiomas y en relación al contexto diglósico particular. Por último, se hace indispensable también, la profundización en el estudio del entorpecimiento de las potencialidades significativas y constitutivas de los idiomas étnicos, motivada por las situaciones específicas de las relaciones interculturales.

Esta exploración implica una concepción que visualiza a las lenguas como conjuntos socializados y sistemas lingüísticos estructurados a lo largo de un proceso histórico-cultural. El análisis propuesto requiere y está orientado a la recuperación y logro de la integración lingüística, restituyendo a la lengua sus funciones de representación y constitutividad de la identidad colectiva y cohesión social. La recuperación paulatina de la lengua como espacio que configura el inventario histórico-simbólico de los pueblos le asigna su carácter esencial como medio de reproducción cultural y cohesión étnica.

La recuperación de la dimensión diacrónica de las lenguas, en tanto vehículos que permitan analizar y reconstruir las categorías histórico-lingüísticas de los pueblos y reconocer la continuidad cultural de las etnias, nos coloca en uno de los espacios valorativos antes propuestos: la historia. El reconocimiento de la articulación entre la función diacrónica de las lenguas como construcciones histórico-sociales y los procesos culturales específicos de los pueblos, atribuye a la lengua sus funciones y capacidades semiológicas y rescata a los pueblos como sujetos históricos creadores y dinamizadores de sus propios procesos civilizatorios.

Esta recomposición lingüística e histórico-cultural rebasa las posibilidades de la acción educativa propiamente dicha, aunque evidentemente, se halla implicada en ella, en tanto una dimensión importante de los proyectos de consolidación étnica. Los sistemas educativos formales, hasta ahora espacios materializados de las formas de reproducción y construcción del proceso deglosificador lingüístico y cultural, deben constituirse en ámbitos de la recomposición e integración socio-cultural de las etnias. En este sentido, la utilización creativa de las lenguas deberá conducir a la revalorización, rearticulación y desarrollo lingüístico, para lo cual la estandarización idiomática constituye un sustento básico que supone y se posibilita a lo largo de este proceso. La articulación de los contenidos escolares con las necesidades y características socio-culturales de la etnias, implica la selección de los núcleos temáticos integrales correspondientes a la matriz referencial que sustenta la cultura.

Dentro de esta perspectiva, la acción educativa transformará su carácter de desarticulación y negación cultural para convertirse en uno de los ámbitos de continuidad, intercambio social y enriquecimiento cultural. El logro de este proyecto educativo requiere que la acción educativa se inscriba dentro de una política lingüística y socio-cultural amplia "que trascienda el ámbito estrictamente escolar y se constituya en un sistema de movilización y de recuperación cultural a nivel de la sociedad en su conjunto, posibilitando la expresión y creatividad de todos los componentes étnicos de la misma" (ibíd., p. 15).

Un proyecto global de esta naturaleza, no sólo implica la recomposición socio-cultural de las etnias indígenas, sino de la sociedad nacional en su conjunto. El reconocimiento efectivo del carácter plural y multilingüe de los territorios nacionales no supone únicamente la oficialización de los idiomas étnicos —condición sine qua non— sino fundamentalmente su presencia efectiva y legitimación en todos los órdenes de la vida social nacional. Requiere de la apertura de todos los espacios de circulación y expresión que hasta ahora han sido dominio casi exclusivo del castellano y de la consideración de las lenguas y culturas de las minorías étnicas como sistemas de significación potencialmente enriquecedoras del ejercicio plural de la sociedad. Esta concepción apunta a la integración de todos los sectores nacionales en el proceso de revalorización de las culturas y proyectos de los grupos minoritarios. Concepción que debe ser asumida tanto desde los ámbitos estatales, como por la sociedad civil, siendo esta última un espacio esencial para su legitimación y concreción.

El logro de la integración conlleva una serie de políticas y acciones orientadas a la sensibilización y asunción efectiva por parte de la sociedad civil frente a los problemas indígenas. En los casos donde la presencia indígena se ha evidenciado debido al porcentaje significativo de su población, las acciones han tendido a la definición de lo indígena como un sistema de carencias, a como una serie de expresiones folclóricas, inconexas y ahistóricas: y aun cuando se haya definido de manera positiva, no ha dejado de considerar al indígena como una categoría genérica e indiferenciada.

El ejercicio del proyecto plural significa la superación de la concepción dualista de la sociedad en la cual el ser indígena desaparece como el polo de la relación dicotómica y se asume en su calidad de sujeto activo de su propia y diferenciada especificidad socio-cultural. En este marco, la educación indígena desempeña un papel esencial para la superación de esta categoría genérica y la asunción de la autoafirmación de la especificidad étnica. El gran desafío para este tipo de proyecto consiste en deshilvanar la construcción histórica de la categoría dentro de la cual ha sido subsumida la especificidad étnica para restituirle su carácter distintivo y diferenciado. Es a partir del reconocimiento de la propia especifi-

cidad y adscripción étnica que se puede recuperar la capacidad de gestión y autonomía cultural. Ello constituye una condición indispensable para el logro de la construcción del diálogo horizontal que permita el fortalecimiento de las particularidades como elementos creadores y dinamizadores de la pluralidad. Es en este contexto que la educación indígena desplazará su carácter generalizante hacia una redefinición que contemple de manera efectiva a sus destinatarios concretos. De tal manera que la educación bilingüe intercultural en su acción concreta se reconocerá como Educación Quiché, Educación Jicaque, Educación Rama, etc.

En síntesis, las políticas educativas, lingüísticas y culturales que sustentan la reafirmación y recomposición étnica no pueden estar al margen de una política nacional que promueva y viabilice la expresión y creatividad de cada uno de los sectores que configuran la diversidad lingüística y socio-cultural de los territorios nacionales. Por otra parte, la recuperación de la etnicidad presupone la apropiación y creación de aquellos espacios que posibiliten la reafirmación y desarrollo de las potencialidades lingüísticas y culturales específicas. Ello significa que el proyecto educativo como tal, debe ser gestado y apropiado al interior de cada una de las etnias, y estar inscrito dentro del marco de un proyecto etnopolítico de autoafirmación, autonomía cultural y cohesión étnica.

2. PROSPECTIVA DE LA EDUCACION INDIGENA EN EL AREA CENTROAMERICANA

MASSIMO AMADIO

Resulta difícil tratar de resumir la riqueza y la complejidad de los debates, consideraciones, valoraciones y análisis críticos sobre las experiencias nacionales en Centroamérica que se desarrollaron a lo largo de todo el Seminario-Taller realizado en Guatemala. Si bien esta actividad se llevó a cabo para discutir un aspecto específico de la problemática educativa entre pueblos indígenas, cual es la capacitación de promotores involucrados en programas de alfabetización, constituyó también una ocasión significativa y un momento importante de análisis y balance crítico de la situación de los grupos étnicos en Centroamérica, y quizás esta haya sido una de las primeras iniciativas orientadas en tal sentido para la subregión en su conjunto.

Muchos de los que participaron en ella habrán visto respetados los términos clásicos del "tallerismo": un contexto en el cual lo que debería ser o podría ser, a veces expresado con gran entu-

siasmo y energía, tiene que medirse con la imagen poco alentadora de lo que está pasando y sigue pasando; una serie de recomendaciones que cuesta evitar que viajen rápidamente hacia los archivos en vez de determinar cambios de actitudes; un conjunto de buenos planteamientos y buenos propósitos que no se sabe cuánto tiempo demorarán para traducirse en la práctica de todos los días. Sin embargo, la función del "tallerismo" no es tanto la de cambiar el mundo, sino la de orientar este cambio, y en esta tarea de crítica y reflexión acerca de los problemas indígenas no se puede seguir prescindiendo de la opinión de los directos interesados. Se puede considerar que el Seminario-Taller de Guatemala ha tenido en cuenta esta exigencia, ya que se ha podido contar con la presencia de personal indígena en las delegaciones de Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

Muy esquemáticamente puede decirse que, a nivel centroamericano, el problema de la lengua de enseñanza y la necesidad de proporcionar instrumentos adecuados para el desarrollo de la cultura indígena, han despertado algún interés y han generado respuestas innovadoras en Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Panamá; en estos países se encuentran en ejecución programas o proyectos de educación bilingüe bicultural, y, en alguna medida, esto constituye un acercamiento a las características específicas de las poblaciones indígenas y una innovación en la política educativa.

En Costa Rica las acciones llevadas a cabo hasta el momento han tenido un alcance limitado; sin embargo, la efectiva aplicación de las disposiciones contenidas en el Decreto Nº 16.619 podría modificar radicalmente esta situación y contribuir a reorientar la educación entre las minorías étnicas del país.

En Guatemala las perspectivas más interesantes están ligadas al futuro desarrollo del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI), por un lado, y, por otro, al proceso de democratización empezado con la entrada en vigencia de la nueva Constitución en enero de 1986.

En Nicaragua, el desarrollo del Programa Bilingüe Bicultural en la Costa Atlántica y la progresiva definición de la cuestión de la autonomía para las zonas indígenas, constituyen la base a partir de la cual podrá consolidarse el desarrollo educativo y cultural de los grupos étnicos del país.

En Panamá, la progresiva utilización de los resultados obtenidos mediante el proyecto de investigación de las lenguas indígenas (finalizado en 1981) y la posibilidad de desarrollar programas de alfabetización bilingüe, representan las proyecciones más concretas para el futuro inmediato.

En cambio, Honduras y El Salvador son los países de la subregión en los cuales no existen programas específicos a nivel oficial para los grupos indígenas. En el caso de Honduras, las acciones

futuras más concretas que se han planteado son: la realización de un encuentro sobre el desarrollo cultural y educativo de las etnias del país durante 1986, para sensibilizar las autoridades nacionales con respecto a la problemática indígena; y, la necesidad de formular criterios para la alfabetización bilingüe en el marco del Plan Nacional de Alfabetización (PLANALFA), sobre todo en las Regiones con fuerte presencia indígena (Departamentos de Gracia a Dios, Colón, Olancho, El Paraíso, etc.) donde el PLANALFA entrará en una etapa de ejecución en 1986-1987. En el caso de El Salvador, se ha señalado la urgencia de llevar a cabo proyectos y programas entre la población indígena en coordinación con la Asociación Nacional de Indígenas Salvadoreños (ANIS).

Junto con estas perspectivas que se han resumido brevemente, durante el Seminario-Taller se han puesto en evidencia muchas de las carencias y limitaciones existentes.

Entre ellas, cabe recordar la falta de una legislación orgánica, que mantiene aún indefinidas las características de la educación y del desarrollo cultural entre poblaciones indígenas y que deja al margen del sistema educativo nacional las experiencias de educación bilingüe bicultural en la gran mayoría de los países. En segundo lugar, se ha notado que en general prevalece un uso instrumental de la educación bilingüe, considerada como el medio más eficaz para favorecer el aprendizaje del español, y para lograr una mejor integración no hay mucha preocupación acerca de lo que pasará con la lengua indígena después de los primeros grados de educación primaria, en los cuales se admite su uso, ni muchos intentos para garantizar su desarrollo. Se da por cierto que la integración traerá ventajas y beneficios para la población indígena, y esta palabra ha pasado a ser un término clave en el vocabulario de gobiernos y ministerios, a pesar de que los indígenas la usen muy poco y no hayan podido gozar de las ventajas y beneficios previstos.

Finalmente, se ha podido comprobar que las experiencias de educación bilingüe presentan todavía muchas carencias a nivel técnico-metodológico, y que el aspecto bicultural o intercultural sigue ocupando una posición marginal en la didáctica educativa. En cuanto a la introducción de elementos de la cultura indígena en la educación formal, no se ha ido más allá de una apresurada recolección de aspectos muchas veces superficiales, y los currículos y programas de estudio vigentes siguen ignorándolos.

En este panorama de muchos vacíos, podría destacarse un aspecto significativo del Seminario-Taller: se ha hablado muy poco de la integración. No hay duda de que el modelo integracionista tiene todavía mucha vigencia; sin embargo, en los últimos años ha venido tomando forma lo que se ha llamado modelo "pluralista", orientado hacia la conformación de estados multiétnicos y plurilingües. En perspectiva, esta opción plantea dos temas fundamentales cuyos

términos deberán identificarse con siempre mayor precisión; el primero se reduce a una pregunta: ¿quiénes deciden y cómo va a ser la integración?, y al revés de esta pregunta, ¿qué fines y qué objetivos debe tener el desarrollo educativo y cultural de las poblaciones indígenas? El segundo es más específico, y se refiere a la educación: ¿es posible que la opción más conveniente y la respuesta más efectiva a la necesidad que tienen los indígenas de adquirir nuevos conocimientos e instrumentos para desenvolverse con éxito en la sociedad nacional sea el sistema educativo formal de enseñanza escolarizada?

Es evidente que la educación bilingüe intercultural es un reto. Lo es por muchos motivos: en primer lugar porque frecuentemente se pide de ella mucho más de lo que puede dar; así como resulta difícil poder pensar que la marginación de la población indígena sea directa consecuencia del analfabetismo o de la escasa e inadecuada atención educativa recibida, también es poco probable que una campaña de alfabetización o la introducción de una modalidad educativa innovadora pueda resolver por sí sola el problema.

Lo es también porque mediante ella se pretende conciliar y hacer convivir dos culturas cuya relación es de profunda desigualdad: no acaso la UNESCO definía en 1953 una lengua vernácula como "el idioma materno de un grupo social y políticamente dominado por otro grupo que habla una lengua distinta" (UNESCO, *El empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, 1953: 46). Por eso, la educación puede ser el instrumento que favorece el desarrollo integral de los pueblos indígenas sólo en el marco de un proceso orientado hacia la supresión de esta desigualdad, más que de la diversidad. La pluralidad lingüística y cultural no es un elemento necesariamente contradictorio con la unidad nacional, y puede ser considerada como patrimonio de la sociedad global, cuyas potencialidades, aún inexploradas, podrían favorecer el proceso de consolidación de una identidad nacional que no requiera la abolición de las distintas características culturales y étnicas existentes.

Y, finalmente, lo es porque hasta el momento no ha habido una educación indígena. Así, la lengua que se habla, que se valora y que se fomenta en las escuelas es la lengua oficial; los planes de estudio y los currículos que se elaboran no tienen en cuenta las características de la población indígena; los contenidos de la educación en larga medida se determinan a partir de las exigencias y de los intereses de la cultura oficial, y, cuando lo hacen incluyen lo que podríamos definir una interpretación de la cultura indígena vista a través de los ojos de quienes no pertenecen a ella. Sobre todo, se hace necesaria la formulación y puesta en marcha de claras y coherentes políticas lingüísticas y culturales, en las cuales se defina el papel, la función y la posición de cada lengua, y las medidas prácticas para promover y desarrollar la cultura indígena.

En este sentido, la extensión del ámbito de uso de las lenguas indígenas en la esfera educativa debería ampliarse a la administración de la justicia, a los servicios de salud y a la administración pública, particularmente en aquellas áreas o regiones donde predomina un idioma indígena. Durante los próximos años, desarrollar plenamente todas las potencialidades de las lenguas y de las culturas indígenas dependerá, en buena medida, de las soluciones que se encuentren a estos problemas, y de la voluntad política de aplicarlas.

3. LA POBLACION INDIGENA Y EL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION

MASSIMO AMADIO

La preocupación por los problemas que enfrenta en el campo educativo la población indígena latinoamericana, ha estado presente desde las primeras fases de planificación del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Ya en la *Conferencia Regional de México* de 1979, organizada por la UNESCO con la cooperación de la CEPAL y de la OEA, se señaló que: "En aquellos casos en que la lengua de enseñanza y la lengua empleada por las poblaciones —principalmente en las zonas rurales— son diferentes, sería oportuno reflexionar sobre cuál ha de ser la lengua en que serán impartidas la enseñanza primaria y la alfabetización, a fin de superar la incomunicación y de tener más en cuenta las características culturales de dichas poblaciones y aumentar la eficiencia del proceso educativo" (UNESCO, 1980: 22-23). Sobre la base de estas y otras consideraciones, la Conferencia aprobó la recomendación Nº 41, a fin de que los Estados Miembros plurilingües incorporen en

sus programas educativos la enseñanza de la lengua de los grupos autóctonos, y de que la UNESCO coopere con dichos Estados en la ejecución de estos programas (UNESCO, 1980: 73).

Posteriormente, en la *Reunión Regional Intergubernamental* celebrada en la ciudad de Quito en 1981, convocada por el Director General de la UNESCO para precisar los objetivos generales y específicos, las estrategias, y las modalidades de acción del Proyecto Principal, se reafirmó la necesidad de otorgar una atención prioritaria a las poblaciones marginadas, incluyendo en ellas: "a las poblaciones indígenas afectadas en general por un alto grado de separación social, de explotación, de enfermedades y de ignorancia del medio contemporáneo" (UNESCO, 1981: 39). Al respecto, se recomendó a los Estados Miembros de: "contribuir por todos los medios a su plena integración social y a su participación activa en la superación de sus problemas, fortaleciendo las instituciones que les brindan servicios, estimulando un amplio y mejor uso de los medios de comunicación, contribuyendo a su capacitación para actividades profesionales o vinculadas con la producción, fomentando sus propias expresiones culturales, incluidas las lingüísticas y, en fin, formando al personal necesario que actúe como animador de procesos educativos, culturales y sociales" (UNESCO, 1982: 40).

También en la *Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal de Educación*, realizada en julio de 1982, en la ciudad de Castries, Santa Lucía, convocada por el Director General de la UNESCO en cumplimiento de la Recomendación formulada durante la Reunión de Quito antes mencionada, se reiteró la importancia de: "orientar la acción intensiva de la alfabetización a poblaciones reconocidas como prioritarias, procurando, particularmente en el caso de grupos indígenas: el respeto de sus valores culturales y de su organización social, así como, cuando ello resulte necesario y conveniente, la alfabetización en el idioma nativo y la enseñanza del idioma oficial como segunda lengua" (UNESCO, 1983: 18).

Finalmente, en el Documento de Trabajo presentado por la UNESCO (1984) en la *Primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal*, celebrada en México durante el mes de noviembre de 1984, al examinar las actividades realizadas por los Estados Miembros en el marco del Proyecto Principal, se ha subrayado el hecho de que los factores de índole lingüístico: "comienzan a ser enfrentados con relativo éxito en los primeros grados de escolaridad, pero con grandes limitaciones a medida que el alumno es promovido a los grados siguientes, debido especialmente a la poca preparación de los profesores para actuar en esos contextos, al alto costo y a la falta de materiales educativos adecuados" (UNESCO, 1984: 13). Se ha hecho notar, también, que: "las posiciones existentes en relación con las poblaciones indígenas, son básicamente dos: la primera de carácter integracionista asumi-

da en un buen número de países, aspira a conformar estados nacionales lingüística y culturalmente homogéneos, orientando la educación a atenuar diferencias étnicas y privilegiar la cultura e idioma dominantes; la otra posición, que viene ganando terreno, reconoce en la diversidad étnica y lingüística, un patrimonio nacional fundamental para la construcción de proyectos nacionales" (UNESCO, 1984: 17); además, en el sugerir las prioridades de acción vinculadas con el objetivo de alfabetización y educación de adultos, se ha señalado que: "respecto a las poblaciones indígenas, se intensifica la evidencia de que los procesos de alfabetización posalfabetización se facilitan y son más auténticos cuando se hacen en lengua nativa buscando desarrollar su identidad cultural y comunitaria" (UNESCO, 1984: 34).

Como se puede apreciar, la década de los '80 se abre con un reiterado interés y esfuerzo para proporcionar una solución adecuada a los problemas educativos de los pueblos indígenas de la región. En el marco del Proyecto Principal, se deslindan con suficiente claridad los aspectos generales que deberían de considerarse para permitir un progresivo mejoramiento de la situación.

Las indicaciones contenidas en los documentos oficiales elaborados durante el proceso de planificación del proyecto Principal, se relacionan, básicamente, con tres cuestiones fundamentales.

La más evidente se refiere a la *lengua de enseñanza*, utilizada en la educación formal y en los procesos de alfabetización y posalfabetización: en todos los casos en los cuales se ha resuelto emplear exclusivamente el idioma oficial como medio de enseñanza, los hablantes de lenguas indígenas enfrentan serias dificultades que reducen sus posibilidades de acceso y éxito en el sistema educativo, percibido como totalmente ajeno a su mundo.

Junto con ella, la cuestión de la *identidad cultural*, que en el campo educativo se refleja en programas, currículo, y personal docente que no tienen en cuenta las características, las necesidades y los valores propios de poblaciones étnica y lingüísticamente diferenciadas en el seno de la sociedad nacional. Y, estrechamente vinculado con las dos anteriores, existe también el problema del *alto grado de marginación social* y de explotación, y la carencia generalizada en los servicios de atención pública (salud, educación, etc.) entre la población indígena, hechos que, necesariamente, no dejan de condicionar a todo el proceso educativo.

El debate teórico y las experiencias concretas llevadas a cabo en la última década, han permitido identificar los medios a través de los cuales sería posible aportar soluciones innovadoras a problemas viejos de siglos, y que probablemente contribuirían a un mejoramiento no sólo en la esfera propiamente educativa, sino también en las condiciones generales de vida de los grupos indígenas.

En primer lugar, introducir el idioma materno como lengua de enseñanza en el proceso educativo y en los programas de alfabetización de la población adulta, y establecer o consolidar la modalidad de la educación bilingüe, con la enseñanza del idioma oficial como segunda lengua. En perspectiva, se podría llegar a una oficialización del sistema de educación bilingüe y al reconocimiento oficial de las lenguas indígenas (por lo menos en las áreas geográficas o regiones donde se hablan), y al uso del idioma materno también como materia de enseñanza, para garantizar su desarrollo y superar los problemas de estandarización y transcripción gráfica.

En segundo lugar, el respeto de la identidad cultural y de las características específicas de las poblaciones indígenas, significa programas y currículo adecuados y adaptados al contexto local, material didáctico que incluya contenidos y aspectos culturales propios, personal docente que conozca y aprecie la cultura indígena, además de la lengua. En perspectiva, este proceso debería de conducir al establecimiento de un sistema educativo intercultural, que permita el mutuo enriquecimiento y el desarrollo de la cultura indígena a partir de sus bases; y, a la configuración de estados nacionales multiétnicos en donde se ponga en vigencia una efectiva democracia cultural.

En tercer lugar, y como marco de referencia indispensable a lo largo de este proceso de innovación y mejoramiento en la esfera educativa, se trata de garantizar la participación activa de los grupos y comunidades indígenas en un programa de desarrollo integral, que, abarcando el aspecto educativo, sea orientado hacia la solución de los grandes problemas socioeconómicos que enfrentan. Se debería pensar en estados nacionales que distribuyan más equitativamente los beneficios económicos y sociales entre sus ciudadanos, lo cual podría ser una de las mayores contribuciones al fortalecimiento de la unidad nacional.

Esta temática, que incluye los aspectos lingüísticos, culturales y socioeconómicos, ha sido ampliamente desarrollada y profundizada en el transcurso de los últimos años. La colaboración entre la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.), organismo especializado de la OEA, con el aporte de otras instituciones internacionales y regionales (como CREFAL), ha permitido la realización de varios encuentros a nivel regional, en los cuales han participado expertos nacionales e internacionales, técnicos de los Ministerios de Educación, profesionales y representantes de las poblaciones indígenas, aunados en el esfuerzo de definir un marco teórico y conceptual adecuado para la puesta en marcha de programas de educación indígena.

Al respecto, cabe recordar la *Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe y Bicultural*, que tuvo lugar en Pátzcuaro, Michoacán (México) durante el mes de julio de 1980, y que

concluyó sus labores con la "Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho de la Lengua"; la *Reunión Técnica Regional sobre Alfabetización y posalfabetización en situaciones interculturales y plurilingües*, realizada en el mes de diciembre de 1981 en Pátzcuaro (México) y el *Seminario Técnico Regional sobre Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas en el contexto del Proyecto Principal de Educación*, celebrada en el mes de octubre de 1982 en Oaxaca (México).

Por su parte, la UNESCO ha seguido promoviendo reuniones de expertos sobre problemas relativos al uso de la lengua en la esfera de la enseñanza, como la *Reunión de expertos sobre la enseñanza de lenguas en contextos bilingües, plurilingües y multiculturales* (París, 1977), y la *Reunión de Especialistas y Técnicos sobre la enseñanza de la lengua materna* (París, 1981), demostrando así el perdurar de un interés que se remonta al lejano 1951, año en que se realizó la *Reunión de Expertos sobre el uso de las lenguas vernáculas como vehículo de instrucción*.

Algunos aspectos relacionados con los problemas educativos de la población indígena, han sido analizados también a nivel regional, en reuniones organizadas por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Por ejemplo, en el *Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización, en el marco del Proyecto Principal de Educación*, que tuvo lugar en la ciudad de Quito en octubre de 1981, se examinaron estrategias específicas de alfabetización en poblaciones campesinas y poblaciones indígenas; en relación con los aspectos técnico-educativos en la formulación y desarrollo de estrategias nacionales de alfabetización, se sugirió considerar la incorporación de los componentes antropológicos (culturales, lingüísticos y sociales). Se sugirió, además, de: "establecer un proceso adecuado de legislación para las poblaciones indígenas, que incluya prioridad de programas que respeten su identidad cultural" (UNESCO/OREALC, 1982b: 179).

La educación en el medio indígena, ha sido tema de discusión también en la *Consulta Técnica Regional sobre Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, realizada en La Habana en septiembre de 1983, donde se ha propuesto, entre las líneas de acción para el futuro, el: "prestar particular atención en la educación de adultos a los sectores más desposeídos y desamparados, como son las minorías étnicas y las mujeres. En cuanto a las minorías étnicas, deberá respertarse su identidad cultural, forma de organización, tradiciones, maneras de aprendizaje y prácticas sociales" (UNESCO/OREALC, 1984: 115).

Este resumen breve y necesariamente incompleto, ya que se ha tomado en cuenta los eventos más significativos y no se ha hecho mención de las iniciativas promovidas a nivel nacional, confir-

ma los avances logrados en la elaboración de un marco teórico general de referencia para orientar las acciones en favor de los grupos étnicos de América Latina.

El Proyecto Principal señala claramente los problemas más importantes y más urgentes; y, en muchas de las reuniones realizadas, se han identificado e indicado cuáles serían los medios más idóneos para resolverlos. Sobre esta base, varios países de la región han adoptado estrategias específicas en materia de política lingüística y educativa para poblaciones indígenas. Por ejemplo, en Venezuela, el Decreto Nº 283 de 1979 establece la implantación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, y la Resolución Nº 83 de 1982 autoriza el uso de las lenguas indígenas como medio de comunicación en las secuelas interculturales. En México, a partir de 1963, la Secretaría de Educación Pública ha venido orientando sus acciones hacia la conformación de un sistema de educación indígena bilingüe y bicultural (v. Hernández, 1983).

A partir de julio 1984, Bolivia ha elaborado los alfabetos únicos oficiales del quechua y del aymará para utilizarlos en el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, que prevé el uso de las lenguas indígenas; además, mediante la Resolución Ministerial Nº 795 del mes de septiembre de 1983, el gobierno ha decidido de incluir en el sistema educativo formal como materia obligatoria el estudio del quechua, aymara y otras lenguas, según la zona geográfica.

Finalmente, para el caso del Perú se puede recordar que el régimen de educación bilingüe es legal desde 1972 (aunque en la Nueva Ley General de Educación de 1982 se nota una disminución de interés para la educación bilingüe), y, quizás ejemplo único en toda la región, la lengua indígena quechua fue reconocida como idioma oficial del país desde 1975 (Decreto Ley Nº 21-156).

Para concluir, podemos recordar que en relación con los problemas de la población indígena existen básicamente dos opciones: una de tipo integracionista o asimilacionista, y otra orientada hacia la conformación de estados multiétnicos y plurilingües. Como se ha visto, hasta el momento las decisiones tomadas en el campo educativo para los pueblos indígenas en los países de la subregión centroamericana, parecen sugerir una clara preferencia por la primera opción, a pesar de la existencia de elementos o acciones que se podrían incluir en la segunda.

Algunos autores indican la falta de integración como uno de los mayores problemas de la población indígena; otros, han sugerido polémicamente que el mayor problema deriva de un exceso de integración en un sistema que produce sólo una creciente marginación. Quizás el problema vaya referido a lo que se entiende por integración, palabra que ha sido usada en muchos sentidos, a veces muy diferentes.

Generalmente, la población indígena no habla de integración: pide un sistema educativo adecuado a sus necesidades y útil para resolverlas, que admita el uso de su lengua y la validez de su cultura; pide instrumentos que les permitan desenvolverse con éxito en los difíciles intercambios con la sociedad nacional, y que haga posible llegar a una progresiva modificación de las relaciones sociales, en las cuales ocupa las posiciones menos favorecidas. Sobre todo, está tratando de llegar, en medio de mil dificultades y obstáculos, a soluciones más efectivas y más adecuadas a sus problemas, en las cuales se reflejen sus aspiraciones y su participación.

El Proyecto Principal de Educación podría ser el instrumento y el marco orientador de este proceso.

Los tres objetivos específicos (lograr una educación general básica para todos los niños, eliminar el analfabetismo, y mejorar la calidad y la eficiencia de la educación) aseguran una atención global a los problemas educativos, vinculados a su vez, a las medidas que deberían tomarse en el campo social, cultural y económico para un mejoramiento efectivo de la situación.

No sobrarán fuerzas para enfrentar este desafío: si bien es cierto que "ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación" (*Declaración de México*, 1979), será también difícil que algún país pueda avanzar en su educación sin un desarrollo que logre sanar las grandes injusticias sociales y económicas existentes.

RECOMENDACIONES DEL SEMINARIO-TALLER SOBRE CAPACITACION DE PROMOTORES INDIGENAS

El Seminario-Taller subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá, teniendo en cuenta los planteamientos analizados en el evento y las proyecciones del desarrollo cultural y educativo de las poblaciones indígenas en el marco del Proyecto Principal,

RECOMIENDA:

1. **A LOS GOBIERNOS NACIONALES DE LOS PAISES DE AMERICA CENTRAL Y PANAMA:**

— Reactivar sus esfuerzos orientados a establecer y/o profundizar sus decisiones políticas y las pertinentes estrategias de implementación en relación con el desarrollo global de las etnias indígenas, asumido éste como un compromiso histórico que debe tener una continuidad orgánica y no estar sujeto a las

contingencias políticas internas y a la duración de los períodos de administración gubernamental.

— Establecer y/o dinamizar las políticas y estrategias nacionales de desarrollo cultural y educativo de las etnias indígenas.

— Definir políticas y estrategias sobre promoción indígena, en el contexto del desarrollo global de las poblaciones indígenas.

— Definir y operacionalizar los mecanismos de articulación y concentración de los esfuerzos de las diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales involucradas en el desarrollo de las poblaciones indígenas, teniendo como referente fundamental la vocación cultural y las definiciones de las correspondientes etnias.

— Revisar y adecuar el marco jurídico-normativo sobre desarrollo de las poblaciones indígenas, como uno de los facilitadores de la promoción del desarrollo de dichas poblaciones.

— Realizar las acciones anteriormente referidas y otras que sean necesarias contando con la participación de las correspondientes organizaciones indígenas.

2. A LOS PAISES DE CENTROAMERICA Y PANAMA EN SU CONJUNTO:

— Establecer y viabilizar mecanismos de cooperación horizontal en apoyo al desarrollo cultural y educativo de las poblaciones indígenas, a través de formas de trabajo bilateral y/o multilateral.

— Alentar y estimular las distintas expresiones de la cooperación horizontal entre las organizaciones de base y las instituciones de servicio de los países de la subregión.

3. A LOS ORGANISMOS REGIONALES E INTERNACIONALES:

— Apoyar y complementar los esfuerzos nacionales orientados al desarrollo de las poblaciones indígenas, teniendo en cuenta las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales.

— Reactivar la cooperación técnica mediante la modalidad de trabajos de campo en los países y en contacto directo con las poblaciones indígenas.

— Apoyar y canalizar la gestión de las organizaciones indígenas para el financiamiento y cooperación técnica de sus proyectos educativos.

4. A LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS Y A LAS ENTIDADES DE PROMOCION INDIGENA:

— Operacionalizar mecanismos de cooperación horizontal.

— Constituir una Red Subregional de Educación Indígena y afiliarse a la Red Regional de Educación Indígena del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CREFAL).

5. A LAS ENTIDADES ORGANIZADORAS DEL EVENTO:

— Definir y operacionalizar acciones de seguimiento con los países de Centroamérica y Panamá en las áreas de educación bilingüe y bicultural con las poblaciones indígenas. En dichas acciones debe estimularse y captarse la participación de los indígenas vinculados con las entidades estatales y no estatales en sus respectivos países.

BIBLIOGRAFIA

Para comodidad del lector, esta bibliografía ha sido dividida en dos partes. En la primera se han incluido las referencias citadas en el texto, y básicamente aquéllas contenidas en tres documentos: *La educación bilingüe intercultural y las poblaciones indígenas de Centroamérica*, de Massimo Amadio; *Hacia una estrategia de formación de promotores indígenas en América Latina*, de César Picón; y *El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarrollo étnico*, elaborado por Stefano Varese, Elba Gigante, Pedro Lewin y María Teresa Pardo. El lector encontrará aquí obras relacionadas con la problemática de la educación bilingüe desde un punto de vista general (como los ítems 31 y 80), así como obras relativas al contexto sudamericano (como el 76, que incluye muchos artículos citados), centroamericano (por ejemplo: 5, 14, 16, 19, 20, 22, 32, 33, 42, 53, 59, 61, 62, 63, 65, 75, 79, 83, 94), y mexicano (por ejemplo: 10, 11, 15, 24, 36, 67, 81, 82, 99). Se han considerado tam-

bién los Documentos Nacionales presentados en el Seminario-Taller (ver 57, 60, 64 y 66), así como el Informe Final del mismo (ver 18).

En la segunda parte, elaborada por Massimo Amadio, se presenta una selección adicional de textos y artículos sobre la educación bilingüe en distintos países de América Latina, cuyo examen se espera podrá ofrecer elementos de comparación, análisis y discusión, favoreciendo de esta forma un mayor conocimiento y una mejor comprensión de las características de los programas educativos entre los pueblos indígenas de la región.

A) REFERENCIAS CITADAS EN EL TEXTO

1. Aguirre Beltrán, Gonzalo (1975). *El proceso de aculturación*, México: UNAM.
2. Amadio, Massimo (1984). "Diagnóstico sobre la educación bilingüe en los Distritos del Bastaza y Cahuapanas, Provincia del Alto Amazonas (Perú)", en *Shupihui*, vol. IX Nº 30, pp. 193-212.
3. Asamblea Nacional Constituyente de Guatemala (1985). *Proyecto de Constitución Política de la República de Guatemala*, 31 de mayo de 1985.
4. Asamblea Nacional Constituyente de Honduras (1982). *Constitución de la República, Decreto Nº* 131, Tegucigalpa, Honduras.
5. Barrientos, Guido et al. (1982). "El caso de los Bribrís, indígenas talamanqueños, Costa Rica", en *América Latina: Esnodesarrollo y Etnocidio*, Ediciones FLACSO, San José: EUNED, pp. 249-255.
6. Bartolomé, Miguel y Barabas, Alicia (1982). *Tierra de la Palabra. Historia y Etnografía de los Chatinos* de OAXACA, I.N.A.H., México.
7. Bonfil Batalla, Guillermo (comp.) (1977). *Utopía y revolución. El pensa*manqueños, Costa Rica", en *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*, Ed. Nueva Imagen.
8. ——— (1982a). "El concepto del indio en América" en: *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México.
9. ——— (1982b). "El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización", en: *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*, Ediciones FLACSO, San José C.R.: EUNED, pp. 131-145.
10. Bravo Ahuja, Gloria (1977). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México: El Colegio de México.
11. Brice Heath, Shirley (1977). *La política del lenguaje en México de la Colonia a la Nación*, INI, Nº 13, México.
12. Burgos Guevara, Hugo (1977). *Relaciones interétnicas en Riobamba*, México: Instituto Indigenista Interamericano.
13. Capotorti, F. (1979). *Estudio sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas*. Naciones Unidas.
14. CEASPA (1982). *El pueblo Guaymí y su futuro*, Panamá: CEASPA.

15. C.E.C.Z. (1984). *Daxén Ne Zua (aún falta mucho)*, Unidad Regional de Oaxaca, DGCP, Centro Educativo y Cultural Zapoteco, México.

16. CIDCA (1982). *Demografía costeña: notas sobre la historia demográfica y población actual de los grupos étnicos de la Costa Atlántica nicaragüente*, Managua: CIDCA.

17. Comas, Juan (1961). *Relaciones internacionales en América Latina*. México: UNAM, Cuadernos del Instituto de Historia, Serie Antropología, Nº 12.

18. CREFAL-UNESCO/OREALC (1985). *Informe Final*, Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas, Ciudad de Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

19. Cruz, Sandoval, Fernando (1984). "Los indios de Honduras y la situación de sus recursos naturales" en *América Indígena*, vol. XLIV Nº 3, pp. 423-446.

20. Cultural Survival Quarterly (1983). *Death and Disorder in Guatemala* Volume 7, Spring 1983, Nº 1 Cambridge, Ma.

21. Chávez Bernal, José P. (1982). "Un resumen de la evaluación para la reorientación de los albergues escolares, en Scanlon y Morfín (comps.), *cit.*, pp. 419-441.

22. Chávez Borjas, Manuel (1984). "La cultura Jicaque y el Proyecto de Desarrollo Indígena en Yoro", en *América Indígena*, vol. XLIV Nº 3, pp. 589-611.

23. Declaración de Barbados II (1977). *Reunión de trabajo. Movimiento de Liberación Indígena en América Latina-Barbados*. También en *Civilización I*, México, CADAL-CEESTEM, 1983.

24. D.G.E.I. (Dirección General de Educación Indígena) (1985). *Bases Teóricas de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural*, México: Dirección General de Educación Indígena.

25. Díaz-Couder, Ernesto y Lewin, Pedro (1984). *Escritura y oralidad: bases para la legitimación política de las lenguas indias de México*, Ponencia presentada en el Coloquio sobre "Política del lenguaje en México: una discusión propositiva", celebrado en Oaxaca, Oax., en el mes de Noviembre de 1984.

26. Dumbar Ortiz Roxanne (1984). *Indians of the Americas. Human Right and Self-Determination*. London, Zed Books Ltd.

27. FAO (1983). *Examen de las políticas y estrategias de desarrollo rural en Guatemala*, Misión Interagencial sobre el seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural, Informe de Misión Nº 11, Guatemala, marzo de 1983.

28. ——— (1984). *Informe Alimentario Mundial* 1984, Roma.

29. Fernández, Hugo (1978). *La educación de adultos y los modelos alternativos de organización de la producción del medio rural*, San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas.

30. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, siglo XXI, México.

31. Fishman, Joshua (1984). "La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza", en *Perspectivas*, París, UNESCO, vol. XIV, Nº 1, pp. 53-64.

32. FSLN/JGRN (1980). *Ley sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica*, Decreto Nº 571, Managua, 25 de noviembre de 1980.

33. ——— (1981). *Declaración de Principios de la Revolución Popular Sandinista sobre las Comunidades de la Costa Atlántica*, Managua 12 de agosto de 1981.

34. Gefber de Azner, M.S. (1964). "Estado actual de la población indígena y mestiza en la Argentina", En: *Ethnos*, Stockholm, Suecia.

35. Gigante, Elba y Pardo, Ma. Teresa (1984). *Etnicidad, Lengua y Educación: La experiencia de la Unidad Regional de Oaxaca*, Ponencia presentada en el Coloquio sobre "Política del lenguaje en México: una discusión propositiva" celebrado en Oaxaca, noviembre de 1984.

36. Hamel, Rainer E. (1984). "Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XXXVI, Nº 1, pp. 117-132.

37. Helma, Mary W. (1976). *Asang: adaptaciones al contacto cultural en una sociedad Miskito*, México: I.I.I.

38. Hernández, Isabel (1978). *Los docentes primarios en las comunidades indígenas el caso Chimborazo*, Quito, Ecuador, Proyecto educación y desarrollo para América Latina y el Caribe.

39. ——— (1980). "Discriminación étnica y educación en América Latina". En: *Revista CEDES*, Nº 3, Brasil Unicamp.

40. ——— (1981). *Educação e sociedade indígena (uma aplicação bilingue do método Paulo Freire)*, Sao Paulo: ED. Cortez.

41. Hernández López, Ramón (1983). "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural", en *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México: UNESCO e I.I.I. pp. 115-130.

42. Herrera, Guillermina (1984). "Las lenguas guatemaltecas en la nueva Constitución: un desafío", en *Cultura de Guatemala*, año V Nº 1, pp. 3-16.

43. IICA (Instituto Interamericano de Coop. para la Agricultura) (1984a). *Memoria de la XVII reunión de Ejecutivos de Reforma Agraria*, Tegucigalpa, Honduras, marzo de 1984.

44. ——— (1984b). *Memoria de la XVIII Reunión de Ejecutivos de Reforma Agraria* Guatemala, diciembre 1984.

45. Infante, R. M. Isabel (1983). *Educación, Comunicación y Lenguaje (Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina)*, C.E.E., México.

46. Kaufman, Terrence (1974). *Idiomas de Mesoamérica*, Guatemala.

47. Latapí, Pablo (1984). *Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación.* Cuadernos de CREFAL 17, CREFAL/UNESCO, México.

48. Lewin F., Pedro (1983). "Lealtad lingüística: contradicción o ambigüedad necesaria", en: *Dominación y Resistencia Lingüística en Oaxaca.* Oaxaca, México.

49. ——— (1985). *Conflicto sociocultural y valoración idiomática en Oaxaca*, Ponencia presentada en el Simposio sobre "Dinámica étnica en Oaxaca" celebrado en Oaxaca, Oax., marzo de 1985.

50. Mansferrer K., Elio (1983). "La situación social de los grupos indígenas de América Latina", en *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México: UNESCO e I.I.I., pp. 589-605.

51. Matos Mar, José (1977). *Marginalidad rural, educación y multilingüismo en un contexto de reforma: El caso peruano*, Buenos Aires: DEALC.

52. Mayer, Enrique y Mansferrer, E. (1979). "La población indígena de América en 1978", en *América Indígena* Vol. XXXIX, N° 2, abril-junio, México.

53. Maxwell, Judith m. (1983). "Nahuatl-Pipil: "Muy Político" en: *Civilización, configuraciones de la diversidad*, México: CADAL-CEESTEM.

54. Medina, Guillermo A. (1981). *Integración y coordinación: Requisitos para el desarrollo rural integrado*. Pátzcuaro, México; CREFAL, Cuaderno N° 11.

55. MIDEPLAN (Ministerio de Planificación Nacional de Costa Rica) (1983). *Plan Nacional de Desarrollo* 1982-1986 *"Volvamos a la Tierra"*, 1er. Tomo (Diagnóstico y Estrategia Global), San José, Costa Rica.

56. MIDINRA/Dirección General de Reforma Agraria (1985). *Jornada VI Aniversario. Plan de Transformación de la estructura de la tenencia de la tierra*, Managua, junio de 1985.

57. Ministerio de Educación de Costa Rica (1985). *Documento Nacional*, presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

58. Ministerio de Educación de El Salvador (1983). *Elementos del Plan Nacional de Cultura y Educación* 1983-200, San Salvador, El Salvador.

59. Ministerio de Educación de Guatemala (1984). *Proyecto Nacional de Alfabetización Bilingüe-Bicultural para Adultos*, Guatemala: Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos.

60. ——— (1985) *Documento Nacional*, presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala 8-13 de julio de 1985.

61. Ministerio de Educación de Guatemala/AID (1983). *Proyecto de Educación Bilingüe*, Informe del "Primer Seminario Técnico sobre políticas y estrategias para la institucionalización de la educación bilingüe", Guatemala, 30 de septiembre, 1983.

62. Ministerio de Educación de Guatemala/USIPE (1984). *Inventario Nacional de Programas y Proyectos vinculados a los objetivos del Proyecto Principal de Educación. Primera Fase: sector oficial*, Guatemala C.A.

63. Ministerio de Educación de Nicaragua (1984). *Documento Nacional sobre el esfuerzo realizado por Nicaragua en el marco del Proyecto Principal de Educación, y principales líneas de acción para el bienio* 1985-1986, Documento presentado en la Primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Ciudad de México, 5-9 de noviembre de 1984, Managua.

64. Ministerio de Educación de Nicaragua (1985). *Documento Nacional*, presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala 8-13 de julio de 1985.

65. Ministerio de Educación de Panamá (1984). *Documento de Panamá basado en el Plan Nacional de Acción*. Documento presentado en la Primera

Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. Ciudad de México, 5-9 de noviembre de 1984, Panamá: Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

66. Ministerio de Educación de Panamá (1985). *Documento Nacional*, presentado en el "Seminario-Taller Subregional sobre Capacitación de Promotores Indígenas", Guatemala, 8-13 de julio de 1985.

67. Modiano, Nancy (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México: INI y SEP.

68. Montalván, Ana (1982). "Educación Bilingüe", en CEASPA, *cit.*, pp. 111-122.

69. Montoya, Víctor (1983). "La educación bilingüe en proyectos integrados", en: *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina*, cit., pp. 51-82.

70. Mosonyi, Esteban y Rengifo, Francisco (1983). "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe", en: *Educación Etnias y Descolonización en América Latina*, cit., pp. 209-230.

71. Pardo, Ma. Teresa (1983). "La institución escolar: un espacio de confrontación Lingüística", en: *Dominación y Resistencia Lingüística en Oaxaca*, Oax., México.

72. Picón, César (1980). "La Coordinación intersectorial e intrasectorial en los programas de educación de adultos en América Latina", En: *Convergencia*, Canadá, Consejo Internacional de educación de adultos, Vol. IX, Nº 3, pp. 27-31.

73. Pottier, Bernard (1983). *América Latina en sus Lenguas Indígenas*. Caracas: UNESCO - Montes Avila Editores.

74. Ramos Villarruel, Miguel (1982). "Trazos indigenistas en la política educativa", en Scanlon y Morfin (comps.) *cit.*, pp. 45-60.

75. República de Panamá (1982). *Plan Nacional de Alfabetización*, Panamá: Ministerio de Educación.

76. Rodríguez, N.J.; Mansferrer, E.; Vargas Vega, R. (editores) (1983). *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una Guía para la Educación Bilingüe intercultural*, México: UNESCO e I.I.I.

77. Saavedra, Alejandro (1971). *La cuestión mapuche*. Santiago, Chile: ICIEA.

78. Salgado, Julio (1932). *Las concepciones de la posalfabetización y la producción de materiales educativos*. Pátzcuaro, México: CREFAL.

79. Sam Colop, Luis E. (1983). *Hacia una propuesta de Ley de Educación Bilingüe*, Guatemala: Universidad Rafael Landivar.

80. Saville, Muriel and Troike, Rudolph (1973). *A Handbook of Bilingual Education*, Washington D.C.

81. Scanlon, Arlene y Lezama Morfin, Juan (comps.) (1982). *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, México: SEP y Porrua Ed.

82. Secretaría de Educación Pública de México (1982). *Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena*, 3 cols., México: SEP.

83. Seminario de la Comisión de Autonomía (1985). *Principios y Políticas para el Ejercicio de los Derechos de Autonomía de los Pueblos Indígenas*

y Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, Managua, 23-27 de junio de 1985.

84. Suárez, Francisco (1984). "Educación y pobreza" en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 7 N°s. 1 y 2, México: CREFAL/OEA.

85. UNESCO (1976). *Declaración de Nairobi.*

86. ——— (1980). *Informe Final de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe.* México D.C. 4-13 de diciembre de 1979, ED. MD/58, París: UNESCO.

87. ——— (1981). *Informe Final de la Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe.* Quito, 6-10 de abril, 1981, ED/MD/65, París: UNESCO.

88. ——— (1983). *Informe Final de la Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la educación en la Región de América Latina y el Caribe.* Santa Lucía, 12-17 de julio de 1982, ED/MD/71, París: UNESCO.

89. ——— (1984). *El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avances y Prioridades de Acción para el futuro*, Documento de trabajo presentado en la Primera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe, México 5-9 de noviembre de 1984, ED-84/PROMEDLAC/3, UNESCO.

90. UNESCO/OREALC (1981). *Dimensiones cuantitativas del analfabetismo en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: (Mimeo).

91. ——— (1982a). *Reunión técnica sobre estrategias nacionales de posalfabetización*, Panamá.

92. ——— (1982b). *Informe final del Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Quito, 19-27 de octubre de 1981, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

93. ——— (1984). *Informe final de la Consulta Técnica Regional sobre Educación de Adultos en América Latina y el Caribe en el marco de la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos.* La Habana, 5-10 de septiembre de 1983. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

94. Universidad Rafael Landivar/Dirección de Extensión (1985). *Programa de Educación Bilingüe (PRODEB)*, Guatemala.

95. Varese, Stefano (1980). *Procesos educativos y diversidad étnica: el caso del Estado de Oaxaca, México*, París: UNESCO.

96. Varese, Stefano (1983). "Recuperación cultural y capacidad de gestión étnica: la propuesta de las Unidades Regionales", en: Reuter, Jas (Compilador), *Indigenismo, Pueblo y Cultura*, México, SEP, Consejo Nacional Técnico de la Educación.

97. ——— (1984). "Lengua, Cultura y Recuperación de la Capacidad de Gestión Autónoma de las Etnias Indígenas", en: *Coloquio de Política del Lenguaje en México: una discusión propositiva*, Oaxaca, México, 28, 29 y 30 de noviembre, Dirección General de Culturas Populares, Unidad Regional de Oaxaca, (Mimeo).

98. Varese, S. y Rodríguez, N. J. (1983). "Etnias Indígenas y Educación en América Latina: Diagnóstico y Perspectiva", en: *Educación, Etnias...*, Cit., pp. 3-55.

99. Varese, Stefano et al. (1983). *Indígenas y educación en México*, México: GEFE y CEE.

100. Vargas Vega, Raúl (1982). *Materiales educativos y posalfabetización*. México: CREFAL/UNESCO.

B) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

Sobre *Bolivia*: además de los artículos de Víctor Montoya (69) y José Subirats (en 76) que contienen indicaciones bibliográficas adicionales, consúltese:

Ministerio de Educación y Cultura/SENALEP (1984). *Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular. Propuesta Técnica*, La Paz.

Rivera, Jorge (1985). *Bolivia, Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular. Conceptos y Estrategias*, documento presentado en el "Seminario-Taller Subregional de Estrategias Nacionales de Alfabetización y Posalfabetización", San José, Costa Rica, 25 de febrero - 4 de marzo de 1985.

Sobre *Brasil*:

Coelho Dos Santos, Silvio (1975). *Educação e Sociedades Tribais*, Porta Alegre: Editora Movimento.

Comissão Pró-Indio (1981). *A Questão da Educaçao Indígena*, Sao Paulo: Ed. Brasiliense.

Meliá, Bartomeu (1979). *Educação Indígena e Alfabetização*, Sao Paulo: Ed. Loyola.

Sobre *Colombia*:

Bonilla, Víctor D. (1984). "Análisis de la experiencia de Investigación-Educación Popular entre las Comunidades Paeces de Colombia", en: UNESCO/OREALC, *Informe Final del Seminario "Apoyo Regional al Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular de Bolivia, La Paz, 10-18 de noviembre* 1983, Santiago de Chile, pp. 169-187.

Ministerio de Educación Nacional (1985). *Lineamientos de Educación Indígena*, Bogotá: Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, mimeo.

Ministerio de Educación Nacional/ONIC (1986). *Memorias del Primer Seminario de Etnoeducación* (25-31 *de agosto de* 1985), Bogotá: Dir. Gen. de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.

Sobre *Chile*: además de 40, véase:

Arroyo B., Sanderson K. y Zambrano, M. (1985). "Una exigencia de educación con comunidades mapuches de Chile 1978-1985", Santiago, mayo 1985, mimeo.

Ranquileo, A. (1985). "La enseñanza del mapudugun como lengua materna en la educación bilingüe", Santiago, mayo 1985, mimeo.

Zuleta, J. y Pino, E. (1985). "Programa de educación campesina Osorno-Chile", Santiago, mayo 1985, mimeo.

Sobre *Ecuador*:

Germani, Alfredo (1977). *La educación Radiofónica Bicultural*, Mundo Shuar, B-10, Sucua: Ed. Mundo Shuar.

Mashinkiash, Rafael (1976). *La educación entre los Shuar*, Mundo Shuar, B-1, Sucua: Ed. Mundo Shuar.

Merino, José (1979). *Una educación Shuar*, Mundo Shuar, B-15, Sucua: Ed. Mundo Shuar.

Ministerio de Educación y Cultura, UACER y GTZ (1982). *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación socio-lingüística y socio-pedagógica en el área Quichua*, Quito: UACER.

Miño-Garcés, Fernando (1982). "Enfoques teóricos sobre alfabetización dicultural. El Programa Macac, Ecuador", *América Indígena*, vol. XLII Nº 2, pp. 221-234.

Moya, Ruth (1980). "Lineamientos para una política nacional de educación bilingüe", *Revista de la Universidad Católica* (Quito), vol. VIII, Nº 25, pp. 69-85.

Yáñez, Consuelo (1982). "Consideraciones para encarar estrategias específicas de alfabetización con poblaciones indígenas y autóctonas", en *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*, México: UNESCO y CNTE., pp. 187-202.

Sobre *México*, además de las obras elencadas en A), puede ser útil consultar:

Aguirre, Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: SEPSETENTAS.

——— (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México: Ed. Casa Chata.

Ros Romero, Ma. del Consuelo (1981). *Bilingüismo y Educación. Un estudio en Michoacán*, México: INI.

Sobre *Paraguay*:

Corvalán, Grazziella (1981). *Paraguay: nación bilingüe*, Asunción: CPES.

Corvalán, Grazziella y Germán de Granda (comps.) *Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay*, 2 vols., Asunción: CPES.

Rubín, Joan (1974). *Bilingüismo nacional en el Paraguay*, México: I.I.I.

Sobre *Perú*: véase la revista *Shupihui*, vol. IX, Nº 30, 1984, y además las siguientes obras recientes:

AAVV (1979). *Educación Bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*, Lima: ILV/Prado Pastor Ed.

Amadio, Massimo e Anna L. D'Emilio (editores) (1985). *L'Educazione Bilingue in Perú. Programmi, Ricerche, Interventi*. Roma: Terra Nuova.

Cerrón Palomino, Rodolfo (comp.) (1982). *Aula Quechua*, Lima: Ed. Signo.

Corbera, Angel (comp.) (1983). *Educación y lingüística en la Amazonía Peruana*, Lima: CAAAP.

López, Luis E. et al. (1984). *Perú 1984: Caracterización socio-lingüística. Apuntes para un debate*, Lima: Editorial Alfa.

UNESCO/OREALC (1986). *Informe del "Seminario sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas en el marco del Proyecto Principal de Educación (Lima, Perú, 13-19 de noviembre de 1985)*, Santiago de Chile: OREALC.

Sobre *Venezuela* además de 70, véase:

Jiménez, Aleida (1982). "Educación Intercultural Bilingüe", *América Indígena*, vol. XLII, Nº 2, pp. 235-252.

Ministerio de Educación de Venezuela (1979). *Decreto Nº 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela*, Caracas.

Mosonyi, Esteban E. (1983). "Problemas y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en la coyuntura venezolana actual", *Boletín Antropológico*, Nº 3, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 21-27.

LISTA DE PARTICIPANTES AL SEMINARIO-TALLER

RELACION DE PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO-TALLER SUBREGIONAL SOBRE CAPACITACION DE PROMOTORES INDIGENAS. GUATEMALA, C.A. 8-13 DE JULIO DE 1985

A. *Participantes*

COSTA RICA

JOSE ISABEL ROJAS ORTIZ. Presidente de la Asociación Indígena de Costa Rica (ASINDIGENA). Apdo. 6979-1000, San José, Costa Rica, Tel. 34-25-36.

CARLOS SOTO ARTAVIA. Encargado del Proyecto de Educación de Adultos en Comunidades Indígenas Proyecto PREDAL/MEP-OEA, Ministerio Educación, San José, Costa Rica. Teléfonos: 21-55-87 y 25-64-55.

EL SALVADOR

GLORIA DE JESUS NAVAS DE IRAHETA. Promotor Zonal o Técnico en Capacitación Regional de Adultos Antiguo. Escuela Fani de Mairene, Sonsonate. Teléfono: 51-0950.

GUATEMALA

CESAR AUGUSTO TZUL TZUL. Supervisión Técnico de Educación Bilingüe. Oficina Regional de Educación Bilingüe, San Cristóbal Totonicapán.

PABLO DIAZ SALES. Orientador Técnico, Area Mam. 9ª Avenida 7-35, Zona 1, Guatemala.

FRANCISCO TETZAGUIC GUAJAN. Investigador Social 1, Instituto Indigenista Nacional. 5ª Avenida 9-32, Zona 1, Guatemala.

CARLOS ENRIQUE GOMEZ LEONARDO. Investigador Social. Instituto Indigenista Nacional, 5ª Avenida 9-32, Zona 1, Guatemala.

ALFREDO TAY COYOY. Jefe de la División de Desarrollo Administrativo de USIPE. 6ª Avenida 3-11, Zona 4, Guatemala.

HONDURAS

IBRAHAM GUEVARA SORIANO. Promotor de Alfabetización y Educación de Adultos, Proyecto Indígena de Yoro Subirana, Yoro, Honduras. C.A.

FERNANDO CRUZ SANDOVAL. Jefe Sección de Etnología, Instituto Hondureño de Antropología e Historia. Apdo 1518, Tegucigalpa. D.C., Honduras.

NICARAGUA

RONALD AMADEO BROOKS SALDAÑA. Coordinador Programa Bilingüe/ Bicultural, Zelaya Sur de Nicaragua. Oficina Regional de Educación. Blufields. Nicaragua. Tel. 548.

DIONISIO FRANCISCO MELGARA BROWN. Coordinador del Programa Bilingüe-Bicultural en Zelaya Norte de Nicaragua. Oficina de Educación Bilingüe. Puerto Cabezas, Zelaya Norte, Nicaragua.

PANAMA

DAVID BINNS S. Instructor de Educación Bilingüe, Ministerio de Educación. Sección de Educación para el Area Indígena. Teléfonos: 62-26-94, 62-22-00 Ext. 130.

ANDRES IGLESIAS MORALES. Supervisor Provisional de Educación. Ministerio de Educación, Panamá.

RUFINO ORTEGA SALAZAR. Maestro Bilingüe, Ministerio de Educación, Area Indígena. Tel. 62-26-94

B. COORDINACION Y ANIMACION

MARIO SANDOVAL TORRES. Secretario General de CECC. Apartado 4540. San José. Costa Rica. Teléfono: 37-71-27.

STEFANO VARESE. Jefe de la Unidad DGCP. Teléfono: 52280. Belisario Domínguez. 115 A - Col. Reforma Oaxaca, Oax. 68050, México.

CESAR PICON. Especialista de Educación de Adultos del PREDEOEA. Adscrito al CREFAL. CREFAL, Ap. 74, Pátzcuaro Michoacán, México.

GUILLERMO A. MEDINA. Consejero Principal de la UNESCO Adscrito al CREFAL. CREFAL, "Quinta Eréndira", Pátzcuaro, Michoacán, México.

JULIO SALGADO MOYA. Especialista en Alfabetización y Educación de Adultos. CREFAL, "Quinta Eréndira", 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México. Tel. 21740.

GUADALUPE ORTIZ CAZARES. Jefa de Departamento. Instituto Nacional Indigenista de México. Av. Revolución 1227 - 3er. Piso. Tel. 681630.

JUAN CHONG. Consejero en Educación y Representante de la UNESCO para Centroamérica y Panamá. Apartado 4540, San José, Costa Rica, Tel. 357127.

MASSIMO AMADIO. Experto Asociado Especialista en Educación Bilingüe (UNESCO) Apartado 4540, San José, Costa Rica. Tel. 357127.

HIRAM SAUL DABBAH SAMAYOA. Director de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53, Zona 1, Guatemala. Teléfono: 24065.

C. OBSERVADORES

CARLOS ENRIQUE MAYORGA ZAMORA. Supervisor Técnico de Alfabetización. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53. Zona 1. Teléfono: 24065. Guatemala

FRANCISCO MANOLO MORALES ALVAREZ. Supervisor Técnico de Alfabetización. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53. Zona 1. Teléfono: 24065. Guatemala.

JORGE ISAAC CRESPO RODRIGUEZ. Supervisor Técnico de Alfabetización. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53. Zona 1. Teléfono: 24065. Guatemala.

HUGO FRANCISCO HERNANDEZ ALBUREZ. Supervisor Técnico de Alfabetización. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53, Zona 1. Guatemala. Teléfono: 24065.

HUGO RENE AMAYA GARCIA. Supervisor Técnico de Alfabetización. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53, Zona 1. Guatemala. Teléfono: 24065.

ELEAZAR MENDEZ URIZAR. Redactor de Material Educativo. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53, Zona 1. Guatemala. Teléfono: 24065.

ROSANIO ELI CASTILLO BARILLAS Supervisor Técnico de Alfabetización. Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos. 2ª Avenida 8-53, Zona 1. Guatemala. Teléfono: 24065.

ANA MARIA SANCHEZ GARCIA DE SANTOS. Experta en Currículo. USIPE. 6ª Avenida 3-11, Zona 4. Guatemala. Teléfono: 319836.

ANA MARIA JEREZ Q. DE OROZCO. Investigador Educativo, USIPE. 6ª Avenida 3-11, Zona 4. Guatemala. Teléfono: 314379

TITULOS PUBLICADOS POR OREALC

1. *Aportes para una pedagogía de la paz*, por Esther de Zavaletta. 1986.

2. *Bibliografía anotada sobre educación polivalente*, por Gioia Maestro. 1986.

3. *Rural-urban migration and the jamaican child*, por Erna Brodber. 1986.

4. *Educación de adultos en el Proyecto Principal. Estudio bibliográfico*, por Nora Schlaen. 1987.

5. *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, por Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva. 1987.

Massimo Amadio
Enrique Mayer • Stefano Varese
Elba Gigante • Pedro Lewin
María T. Pardo • César Picón

unesco

OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION
PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE

orealc
146